POR COMISSÃO ESPECIAL DE MONS. FRANCISCO GENTIL COSTA, VIGÁRIO GERAL DA DIOCESE DE PETRÓPOLIS. FREI LAURO OSTERMANN, O. F. M. PETRÓPOLIS, 18 DE MARÇO DE 1948.

PREFACIO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

Si non perventurum sciam,
gratulabor tamen profecturum.
S. Hilário, *De Trin.*, l. I, c. X.

Lamenta Maritain, no prefácio ao *"Essai de Philosophie Pédagogique"* de Hovre, a carência de uma doutrina pedagógica sistemática, ligada estreitamente aos princípios de S. Tomás.

Deficiência realmente deplorável, não só do ponto de vista da Filosofia perene, que veria assim fecundamente alargado o seu âmbito e aprofundados em utilíssimo campo os seus princípios imortais, senão também da parte da própria Educação, porquanto só uma Filosofia universalmente compreensiva e intensamente viva, como o Tomismo, será capaz de oferecer aos labores pedagógicos suficiente embasamento racional, sólido e largo, vivificante e coerente em todas as partes.

Desejando ensaiar uma tentativa de realização dessa tarefa imensa e complexa, não o pretendemos ter obtido. Ela exige larga envergadura, amplo descortínio e provecta madureza de reflexão, progressivamente alcançada em diuturnas considerações sobre os liames entre a ciência da razão e a arte de educar.

Entanto, recreia-nos a ponderação que assim talvez adiantamos um passo no assunto bastante inexplorado ainda, e, sem embargo, tão fecundo. Às vezes abrir caminho é difícil, mas também suficiente para que outros, mais fartamente aparelhados, atinjam êxitos que ultrapassam de muito as modestas expectativas dos primeiros humildes operários.

Ainda assim, não fiados de nossa ignorância e inexperiência, buscamos autoridades, onde haurir princípios que orientassem nossas conclusões e aplicações, autoridades que fomos tecendo e ligando na acanhada medida de nossas possibilidades e na angústia de tempo de que alcançamos dispor.

Que Jesus, o Divino Mestre, para cuja maior glória nos demos a este labor, se digne acompanhá-lo de bênção e fecundá-lo misericordiosamente.

Queremos trazer, de público, um cordialíssimo agradecimento ao Exmo. Mons. dr. Antônio de Castro Mayer, que, com paciente amizade e esclarecida competência, levou a cabo uma revisão acurada e minuciosa do trabalho.

Aos caríssimos discípulos, para quem escrevemos as páginas que seguem, e a quem afetuosamente as dedicamos, pedimos nos relevem as falhas e procurem ampliar, com zelosa aplicação, as idéias e orientações que enfeixamos neste modesto quadro de estudos.

Seminário Central da Imaculada Conceição, Ipiranga, em São Paulo, 31 de Dezembro de 1941, no 12º aniversário da Encíclica *"Divini Illius Magistri"* do S. Padre Pio XI, sobre a educação cristã.

CÔNEGO A. A. DE SIQUEIRA

NA SEGUNDA EDIÇÃO

Quando, há cerca de cinco anos, entregávamos à Editora Vozes os nossos apontamentos do Curso de Pedagogia no Seminário Central do Ipiranga, não esperávamos que esta obra alcançasse maior publicidade que o ambiente dos nossos educandários eclesiásticos.

Assim não foi. De todas as partes de nosso Brasil e das mais conceituadas autoridades, dentro e fora do clero, vieram manifestações, aplausos, sugestões, críticas construtivas. Entre estas, salientamos, com agrado e reconhecimento, as observações que nos fizeram o Dr. Leonardo Van Acker e o Dr. Ruy de Ayres Bello, ambos indiscutíveis competências em matéria de filosofia educacional.

Tencionávamos, para a reedição presente, uma revisão completa do livro, a fim de que melhor ele pudesse contribuir para auxiliar o trabalho intelectual de seus leitores. Infelizmente, as sobrecargas de tarefas outras nos assoberbaram de tal sorte que se frustrou esse desideratum.

Ao menos numa revisão sumária, todavia, procuramos aperfeiçoar aqui e ali, pôr em dia certos pontos, máxime no referente à educação física, à Constituição Brasileira de 1946 e à pedagogia comunista.

Agradecendo cordialmente a quantos nos estimularam para estes estudos e esta publicação, exoramos ao Divino Mestre que os recompense fartamente, e se digne continuar, mediante as carinhosas luzes de Maria, Sedes Sapientiae, a abençoar o humilde apostolado deste livro e a boa vontade de seu obscuro autor.

Seminário Central do Ipiranga, São Paulo, 15 de Maio de 1947.

CÔNEGO A. A. DE SIQUEIRA

Tesário-Programa

Capitulo III — A CAUSA FINAL NA PEDAGOGIA

CAPITULO I

Generalidades

Artigo 1. RAZÕES DO ESTUDO DA PEDAGOGIA

1. "Razão e causa legítima precede a tudo quanto se faz" [1]; e, pois, antes de empreender qualquer atividade, ou o estudo de qualquer disciplina, é utilíssimo, indispensável mesmo, considerar os motivos dessa atividade e desse estudo, a fim de se justificar o trabalho, despertar o interesse e prender a atenção, para mais eficientes resultados. Nem é preciso que todas as razões sejam examinadas: a reflexão sobre as mais claras é já suficiente, além de que essa mesma reflexão provoca outras e lembra ilustrações que corroboram as conclusões já alcançadas. Acenemos, portanto, aos principais argumentos para o estudo da Pedagogia em geral.

Tese I — A conveniência e necessidade do estudo da Pedagogia se depreendem das ponderações seguintes:

- **a) Todo homem é em certa maneira educador**
- **b) Para educar os outros nada melhor do que bem cuidar a própria formação**
- **c) A criança e o adolescente necessitam de orientação**
- **d) O futuro pertence às novas gerações**
- **e) Estes estudos são sobremaneira aceitos no ambiente contemporâneo.**

---

[1]) S. Tomás, In Boet. De Schol. Discipl. Prooemium.

Explanação

2. a) Todo homem é em certa maneira educador

E' fato verificado por todos que a natureza do homem não é individual apenas. Procuramos sem dificuldade nossos semelhantes, e com eles estabelecemos relações de ordem social. Formamos assim, necessàriamente, um *ambiente,* um clima espiritual em que vivemos, pensamos e agimos. Esse ambiente é precisamente a resultante, a soma de todas as personalidades que o constituem: cada qual, portanto, nele influi, mais ou menos, conforme sua posição na sociedade. "A interação social provoca uma influência formativa recíproca. Os membros da comunidade se educam uns aos outros, todos educam a comunidade social e esta, por sua vez, exerce influxo educativo em cada um de seus membros". [2]

Todos, logo, têm responsabilidades que, embora mínimas e quiçá imponderáveis, representam real influxo; evidentemente, tal influxo deve orientar-se para o bem dos indivíduos e da comunidade, isto é, há de ser uma *influência educativa.* Quanto mais alto estiver alguém colocado, na sociedade familiar, na civil ou religiosa, tanto maior será o seu influxo e responsabilidade. É, assim, legítimo o esforço de conhecer a maneira mais adequada de influenciar os outros, com o estudo da Pedagogia.

3. b) Para educar os outros nada melhor do que bem cuidar a própria formação

Mas, além da educação assistemática do ambiente social, cumpre-nos exercer *influxo educacional sistemático* e intencional. Para tanto, contudo, forçoso é que estejamos nós mesmos òtimamente formados. De fato, educar é transmitir espiritualmente a própria personalidade em todo o seu complemento, não sòmente no que respeita aos conhecimentos especulativos, senão também e màximamente no que interessa ao procedimento moral e princípios de ação. Como transmitir o que se não possui? Aprender, portanto,

[2]) E. Krieck, apud Aguayo, Filosofía y nuevas orientaciones de la Educación, p. 5.

antes de ensinar. "Há de ser péssimo mestre o que nunca aprendeu a ser discípulo. *Miserum est enim eum fore magistrum qui nunquam se novit esse discipulum".* [3] *Formar-se a si próprio,* antes de formar os outros. "Nada poderá substituir a séria reflexão sobre as operações da própria alma; este é o estudo que leva ao conhecimento exato dos homens". [4]

"E' erro profundo, ensina Spalding [5], crer que princípios, regras e métodos constituem o principal em matéria de educação. O professor vale o que vale o homem". E portanto *"teacher, educate thyself".*

Não há possibilidade de bem instruir sem essa imprescindível formação profissional. Pio XI, conta Riboulet, em Milão, ocupava-se ativamente com um grupo de professoras católicas a quem deu, largos anos, conferências semanais de pedagogia: sob direção tão eminente elas obtiveram formar-se excelentemente na arte da educação popular. [6]

4. c) A criança e o adolescente necessitam de orientação

E' sobretudo às *crianças* e aos *jovens* que aplicaremos nossa influência educativa. Eles necessitam de orientação. Toda criança é gentil e amável, porque as paixões e a malícia dos anos não crestaram ainda os tesouros humanos e divinos que se aninham no seu pequenino coração. O adolescente, por igual titulo, é uma linda promessa de sublimes heroísmos. Entanto, a si abandonados, um e outro *fàcilmente se extraviariam,* e neles germinariam sòmente as más ervas daninhas que latejam insidiosamente em nossa corrupta natureza.

Cumpre que os que temos já saber feito de experiência nos apressemos a vir-lhes em auxílio, a fim de que neles defendamos o laborioso patrimônio das virtudes que nobilitam a espécie humana. Imitaremos assim aquele

---

3) Boécio, De schol. disc. cap. II.
4) De Damas, Le surveillant catholique, p. 172.
5) Spalding, in Hovre, Le Catholicisme, sa pédagogie, ses pédagogues, p. 101, 102.
6) L. Riboulet, Pédagogie Générale, p. 43.

"*Divino Mestre* que, apesar de abraçar com a imensidade de seu amor a todos os homens, mesmo os pecadores e indignos, mostrou no entanto amar com ternura muito peculiar as crianças, exprimindo-se por àquelas tão comoventes palavras: "deixai vir a mim as criancinhas". Ele mesmo chega, em sublime expressão de amor, a identificar-se com os meninos, e declara: "todo aquele que receber em meu nome um destes pequeninos, a mim me recebe". [8]

Ora, é a educação, quando concebida em moldes profundamente cristãos, a *maneira mais eficaz* de cooperar com Deus no aperfeiçoamento dos indivíduos, porquanto "ela imprime nos espíritos a primeira, a mais poderosa e duradoura direção na vida, segundo a sentença muito conhecida do Sábio: "o jovem, mesmo ao envelhecer, não se afastará do caminho trilhado na sua juventude". [9]

5. d) O futuro pertence às novas gerações

Destarte, evidenciamos também que *o futuro e sua responsabilidade repousam nas mãos dos educadores.* Se é verdade que malgrado nossos esforços não conseguimos melhorar o nosso tempo, todavia, lancemos confiadamente nossas vistas para o futuro: se lograrmos instilar nas crianças que educamos sólida formação e princípios dignos, a sociedade dos homens de amanhã, constituída pelos meninos e jovens de hoje, ver-se-á saneada e enobrecida, graças a nossos cuidados. "Quem balança um berço embala o mundo", dizia antigo provérbio judeu. "Impossível qualquer reforma da sociedade sem a educação". [10] Porque "a infância encerra a causa e o princípio dos tempos vindouros, e da maneira por que ela é hoje educada e instruída não é difícil inferir o que serão amanhã os costumes públicos e particulares" [11] Escolhamos bem e semeemos princípios de verdade eterna

---

7) P i o XI, Encíclica "Divini illius Magistri", trad. port. impressa na "Revista dos Tribunais", S. Paulo, 1930, p. 3.
8) Id., p. 5.
9) Id., ibid.
10) L. K a s e f f, Introdução à Filosofia da Educação, 163, sg.
11) B e n t o XV.

para que, em tempo oportuno, colhamos os frutos sazonados: *"Quae seminaverit homo, haec et metet. Bonum faeientes non deficiamus, tempore suo metemus".* [12]

6. e) Estes estudos são sobremaneira aceitos no ambiente contemporâneo

Nem esqueçamos que em nossos dias é o estudo da Pedagogia considerado *complemento indispensável da cultura.* Sucedem-se conferências e congressos pedagógicos, amontoam-se livros, folhetos e revistas. E' que, explica Pio XI, "encontrando-se os povos hoje mais do que nunca na abundância do progresso material, sentem em si mais vivo o estímulo infundido pelo Criador na mesma natureza racional para uma perfeição mais alta, e querem consegui-lo principalmente *com a educação".* [13]

"A importância crescente atribuída ao problema da educação é, evidentemente, *um dos caracteres de nossa época".* [14] Educação, cuja necessidade se torna cada vez mais aguda, porquanto "em nossos tempos vemos aumentadas as ocasiões de naufrágio moral e religioso para a juventude inexperiente, especialmente nos livros ímpios e licenciosos, nos espetáculos do cinema e agora também nas audições radiofônicas que multiplicam e facilitam toda espécie de leituras, assim como o cinema, toda sorte de espetáculos". [15] "E, pois, quantas depravações juvenis, por causa dos espetáculos modernos e das leituras infames, não têm hoje que chorar os pais e os educadores!" [16]

Na verdade, — ouvimo-lo de todas as partes, — o assunto é hoje de absoluta importância e urgência máxima: "Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação". [17]

---

12) Galat., VI, 8 e 9.
13) Divini illius Magistri, p. 4.
14) A. Millot, Les grandes tendances de la Pédagogie contemporaine, p. 5.
15) Divini illius Magistri, p. 30.
16) Id., p. 31.
17) A Reconstrução Educacional no Brasil, Manifesto dos Pioneiros, p. 33.

"A ordem e o progresso, estes dois supremos ideais de nossa mística nacional, não poderão realizar-se plenamente, não suscitarão empreendimentos seguros e duráveis, se não tiverem a seu serviço as forças, as insubstituíveis e invencíveis forças da educação". [18]

Artigo 2. DIVISÃO DO ESTUDO DA PEDAGOGIA

7. Uma noção compreensiva dos estudos pedagógicos, sem adequadas divisões, não nos daria notícias exatas e práticas desta disciplina assaz complexa. Cumpre distinguir os pontos de vista, divisão tanto mais aceitável quanto é verdade que seria impossível o criterioso uso de certos métodos sem o conhecimento de seus fundamentos filosóficos e psicológicos. Estes com efeito nos aclaram os limites, por exemplo, da autonomia dos escolares, tendências democráticas, co-educação, e outros problemas pedagógicos igualmente consideráveis. [1]

Tese II — O estudo racional da pedagogia comporta a divisão do assunto consoante os pontos de vista:

a) Filosófico
b) Psicológico experimental
c) Metodológico
d) Histórico.

Explanação

8. a) O ponto de vista filosófico

Racionais que somos, e avessos a andar em trevas, havemos de *justificar* sempre o nosso procedimento *com a luz de nossa razão.* Sabemo-la suficientemente capaz de nos satisfazer, informando-nos até dos mais profundos motivos das coisas. Essa pesquisa, que é a filosófica, caracteriza especìficamente nossa natureza racional, faz-nos senhorear todos os nossos atos e nos obtém o que Ollé

18) Ministro Gustavo Capanema, Discurso inaugural da 1.ª Conferência Nacional de Educação, Novembro de 1941.
1) Divini illius Magistri, p. 23.

L a p r u n e justificadamente apelidava a "virilidade intelectual". [2]

Na Pedagogia, há imperiosa urgência de uma consideração filosófica, "a fim de salvaguardar professores e escolas contra as teorias errôneas que nos invadem de todos os lados". [3]

Será, pois, a primeira preocupação nossa sotopor a Pedagogia à luz da Ciência da Razão. Para maior fecundidade o faremos com largueza, estudando o objeto da Educação em todas as suas causas — final, eficiente, material, formal intrínseca, e exemplar. *Ontologia Educacional*, pois, ou — dado que a Ontologia é a "Filosofia Primeira" — *Filosofia da Educação*.

9. b) O ponto de vista psicológico experimental

A Educação, contudo, não é apenas ciência de princípios e conclusões especulativas, senão também conjunto de *normas práticas*. Deve portanto basear-se igualmente na verificação experimental da natureza do educando, e nas diferenciações que ele apresenta, a fim de que as teses gerais, alcançadas na Filosofia Pedagógica, tenham inteligente *aplicação aos indivíduos* em particular. Tal é o objeto da Psicologia Experimental Pedagógica, a qual abrange ainda, em larga síntese, a Biologia e a Antropologia, nos seus contributos à Educação.

Impõe-se, logo, o *estudo científico experimental* como parte, de todo indispensável, da ciência e arte pedagógica. "Em qualquer profissão, diz B a l m e s, o mais hábil é o que melhor conhece as matérias de que trata e os instrumentos que maneja". [4] O filósofo da Educação não se pode confinar idealmente dentro de suas cogitações, perdendo de vista o objeto *real* desta ciência, vício a que G r a t r y chama "egoísmo filosófico" [5], porquanto "é exato que nenhuma sistematização de formas educativas chegará ao aperfeiçoamento do homem, se não tiver a pre-

2) La vitalité chrétienne, p. 114.
3) T h. S h i e l d s, Philosophy of Education, Prefácio.
4) B a l m e s, Critério, cap. I, 4.
5) Logique, cap. 5.

ocupação constante de atender às condições biológicas do ser que se educa" [6] "Não há psicologia, assevera Ferrière, nem pedagogia, completa Kaseff, sem biologia, *nemo psychologus, nemo paedagogus, nisi biologus*". [7]

"A análise psicológica apresenta para a ciência da educação tanta importância quanta o exame microscópico para as ciências naturais descritivas". [8]

Com alguma demasia chegou Maria Montessori a afirmar que "a Psicologia Experimental, já constituída em ciência nova, parece destinada a proporcionar à nova Pedagogia a mesma preparação fundamental que a antiga Psicologia metafísica ensejou à Pedagogia filosófica". [9]

E' que "não se triunfa da natureza senão obedecendo-lhe". [10]

10. c) O ponto de vista metodológico

Naturalmente a seguir, encontraremos a reflexão sobre os diversos *processos educacionais*. De posse dos princípios filosóficos e das conclusões psicológicas, será fácil pesquisarmos métodos que se ajustem adequadamente à natureza do aluno. Com efeito, é evidente que a processologia — auxilio e orientação — não há de ser contrária à natureza do educando. O estudo precedente da Pedagogia Experimental proporcionará escolha judiciosa, sem o perigo das generalizações míopes, que comprometem toda a educação.

Porque, se são *diversos os povos,* diversos serão, em parte ao menos, os *processos*. "Não se renovam as práticas pedagógicas de um país, avisa Aguayo, fundando *"case dei bambini"* de Montessori, escolas Decroly ou comunidades escolares livres. A formação de uma escola genuìnamente nacional exige como condição

6) J. Leão Castelo, Congresso Católico de Educação, Anais, p. 76. Cfr. também A. Millot, Les grandes tendances de la Pédagogie contemporaine, p. 45, sg.

7) L. Kaseff, Introdução à Filosofia da Educação, p. 115.

8) Willmann, in Hovre, Le Catholicisme, p. 379.

9) The Montessori Method, cap. I.

10) Bacon, Instauratio Magna.

sine qua non o ensaio perseverante, a crítica, a experimentação" [11]

"A própria pedagogia *católica,* confirmam H o v r e e B r e c k x, de nação para nação *muda de forma.* Há matizes de S p a l d i n g a N e w m a n, de D u p a n l o u p a W i l l m a n n". [12]

"A crise na educação contemporânea, diz W h e e l e r, deve-se à falsa concepção da natureza humana e de suas leis". [13] Estas obedecem à pluriformidade daquela, postulando *criteriosa metodologia,* para obter real progresso.

11. d) O ponto de vista histórico

Enfim, dado que nos havemos de valer não só da nossa experiência, mas também da alheia, será da mais alta conveniência um olhar inteligente sobre a História, a mestra da vida, para alcançarmos ou a *aprovação* das nossas teorias educacionais, verificando-as sinaladas com a iniludível chancela do êxito, ou a *necessidade de revisão* de nossos pontos de vista, evidenciada pelo malogro em aplicações mal sucedidas.

Mas não só. Urge que travemos conhecimento também com os "colaboradores ocultos da educação: clima, raças, costumes, condição, instituições políticas, crenças religiosas". [14]

Proveitosissimas as lições da História: "Uma ponderada análise dos paradoxos de R o u s s e a u e das absurdas consequências a que pode levar o abuso do princípio da natureza, será para nós tão instrutiva como a meditação dos sábios preceitos de M o n t a i g n e ou de P o r t R o y a l". [15]

Na opinião de W i l l m a n n, a didática poderá merecer foros de ciência e de técnica sòmente quando ajudada pela História da Educação. [16]

---

11) Filosofía y nuevas orientaciones de la Educación, Prólogo.
12) Les Maîtres de la Pédagogie Contemporaine, p. 11.
13) Apud H o v r e e B r e c k x, op. cit., p. 119.
14) C o m p a y r é, Histoire de la Pédagogie, Introd.
15) Id., ibid.
16) Cfr. H o v r e, Le Catholicisme, sa pédagogie, ses pédagogues, pg. 378.

Artigo 3. RAZÕES DO ESTUDO DA FILOSOFIA PEDAGÓGICA

12. O primeiro ponto de vista no estudo da Pedagogia é o filosófico. Apontaremos sua importância, para fundamentar nossa escolha liminar. Um pouco mais adiante (Tese VII), estabeleceremos com maior largueza a relação estreita entre a Filosofia e a Pedagogia.

Tese III — São principais razões do estudo da Filosofia Pedagógica:

a) À Filosofia pertence criticar os postulados das ciências

b) A Pedagogia é a aplicação prática dos princípios da Filosofia

c) São importantíssimas as consequências pedagógicas dos princípios filosóficos

d) A multiplicidade dos sistemas impõe critério para selecioná-los

e) Há para o católico esplêndido ensejo apologético.

Explanação

13. a) À Filosofia pertence criticar os postulados das ciências

Em sentido compreensivo, perfilhado por antigos e modernos, por Aristóteles e S. Tomás, por W. James, A. Rey e Leroy[1], a Filosofia pode considerar-se a *revisão crítica dos conhecimentos científicos* particulares. Porque estuda as essências e as razões últimas, ela protende a investigação racional muito além do que o fazem as demais ciências, e atinge o fundo comum das coisas, o ser enquanto ser, nos seus princípios mais gerais e universais. Ora, diz S. Tomás, "quem conhece os princípios universais, em certa maneira conhece todas as coisas, *quicumque scit universalia, aliquo modo*

[1]) Cfr. Leonardo van Acker, Introdução à Filosofia, p. 7, sg.

scit et quae sunt subjecta universalibus. Ille qui scit maxime universalia, scit quodammodo omnia". [2] (a).

Tal a razão por que, na multiplicidade das ciências e especializações modernas, e a fim de evitar que "o resultado inevitável dos esforços da coletividade dos especialistas seja uma soma progressiva de descobertas fragmentárias, de cuja ligação ninguém se preocupa" [3], é necessário que intervenha o filósofo a recolher as conclusões, penetrar-lhes o sentido, coordená-las, unificá-las, interpretá-las, para as humanizar fecundamente. Cabe à Filosofia esse direito, porquanto "todas as ciências e artes se ordenam à perfeita felicidade do homem, para o que cumpre que haja uma ciência retriz que sàbiamente as unifique, *omnes scientiae et artes ordinantur in unum, scilicet ad hominis perfectionem, quae est ejus beatitudo. Unde necesse est quod una earum sit aliarum rectrix, quae nomen sapientiae recte vindicat".* [4] Tal sabedoria ou *"scientia regulatrix"* é a Filosofia, porque considera as *primeiras causas,* porque versa *princípios màximamente intelectuais* e porque é a *mais afastada da matéria.* [5]

Ora, as conquistas e o progresso da Pedagogia, principalmente em sua parte experimental, não podem, em absoluto, furtar-se à regra geral da dependência em relação à Filosofia.

14. b) A Pedagogia é a aplicação prática dos princípios da Filosofia

As partes *especulativas* da Filosofia dizem íntima relação com as que se referem ao aspecto *pragmático* — a Lógica e a Ética. Mas estas não são mais que súmula de orientações, fundamente motivadas, para a disciplina da

a) Com a tradução dos textos, sobretudo latinos, das autoridades de que nos valemos, exaramos também o original, para comodidade de quem os quiser examinar ou estudar melhor.
[2]) S. Tomás de Aquino, In I Met. lect. II.
[3]) Cfr. Mercier, Introduction à la Philosophie, p. 3, sg.
[4]) In Met. Prooemium.
[5]) Cfr. S. Tomás, loc. cit.

inteligência e a educação da *vontade*. Assim pois, a Pedagogia, que é sobretudo educadora da inteligência e da vontade, poder-se-á considerar como sendo proveitosa aplicação prática dos princípios da Filosofia.

Confirma-o Stanley Hall: "E' verdadeiramente rica e completa Filosofia ùnicamente a que *se encaminha para a Pedagogia*" [6], precisamente porque todo o nosso saber se há de traduzir em ação, unos que somos substancialmente, em nossa vida do espírito como em nossa vida de relação.

A Pedagogia é a iniciação na *cultura* e na *vida social;* ora, escreveu Willmann, "toda filosofia digna deste nome está em conexão com o conjunto da *vida cultural*". "Os princípios ideais são ao mesmo tempo forças de *coesão social*" [7] "Para a Filosofia o principal vício é ser exclusivamente especulativa. A verdadeira Filosofia é *especulativa e prática*". [8] E portanto "o total complemento e o termo final de toda verdadeira Filosofia é a *Pedagogia* no sentido largo do termo, a saber, a teoria da formação do homem". [9]

15. c) São importantíssimas as consequências pedagógicas dos princípios filosóficos

Exige-o a própria coerência da natureza do homem: tais ideais, tais ações. Assim a Filosofia, assim a Pedagogia: de tal sorte que pôde afirmar De Hovre ser a Pedagogia "a pedra de toque, não só da Psicologia senão de toda a Filosofia, *valendo os sistemas educacionais* o que valem as concepções *do homem e da vida* perfilhadas pelos seus autores". [10] "Foram as idéias pedagógicas da Filosofia de Rousseau que provocaram a Revolução Francesa". [11] E em nossos dias, se procuramos a razão do desgoverno e desmanchamento de costumes, a causa

---

6) Educational Problems, II, p. 631.
7) Apud De Hovre, Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie, 344, 356.
8) Gratry, Logique, cap. III.
9) Dilthey, in Hovre e Breckx, Les Maîtres, p. 146.
10) De Hovre, Philosophie Pédagogique, XVII.
11) Anais do I Congresso Católico de Educação, p. 50.

dos males que nos afligem e dos que ainda tememos, verificaremos que ela "reside *na irrupção de falsas sentenças,* nas coisas humanas como nas divinas, que, partidas das escolas filosóficas, alastraram-se por todas as classes, com o aplauso de muitos. Ora, é natural ao homem agir de acordo com a orientação da razão, e portanto, se à inteligência se desgoverna, fàcilmente se desorienta a vontade: a malícia das opiniões passa da mente para as ações humanas e as perverte de todo. *Prava de divinis humanisque rebus scita, e scholis philosophorum jampridem profecta, in omnes civitatis ordines irrepserint communi plurimorum suffragio recepta. Cum enim insitum homini natura sit ut in agendo rationem ducem sequatur, si quid intelligentia peccat, in id et voluntas facile labitur: atque ita contingit, ut pravitas opinionum, quarum est in intelligentia sedes, in humanas actiones influat, easque pervertat*". [12]

E' de toda necessidade *não errar na Educação* [13] por causa das consequências no tempo e na eternidade. Ora, aconselhava Butler, repetindo Paulsen, "se quereis estudar a fundo a Pedagogia, aplicai-vos à Filosofia". [14]

A conclusão é lógica: *"Our first need is a philosophy of education* [15], a filosofia da educação é de primeira necessidade".

16. d) A multiplicidade dos sistemas impõe critério para selecioná-los

"Nunca como nos tempos presentes se discutiu tanto acerca da educação, por isso se *multiplicam os mestres* de novas teorias pedagógicas, se excogitam, se propõem e discutem métodos e meios, não só para facilitar mas também para criar uma nova educação de infalível eficácia, que possa preparar as novas gerações para a suspi-

---

12) Leão XIII, Encíclica Æterni Patris.
13) Cfr. Encíclica Divini illius Magistri, p. 4.
14) Hovre e Breckx, op. cit. p. 28.
15) Bode e Finney.

rada felicidade terrena".[16] Entanto, nunca também como agora "se deplora tão grande *falta de claros princípios e sãos*, até a respeito dos mais fundamentais problemas".[17]

Essa extraordinária multiplicidade de sistemas educacionais (tão pluriforme realmente, que como Ellen Key desejaríamos um dilúvio desaparecedor de quàse todos), explica-se pela *diversidade de filosofias;* o gênio clarividente de Leão XIII o denunciava já na *"Aeterni Patris"* apontando os responsáveis e lamentando as consequências: "Mercê dos reformadores do século XVI, começou-se a filosofar sem o mínimo respeito para com a fé, supondo gratuitamente a licença de excogitar quanto se entendesse. A consequência foi originar-se um *sem número de sistemas filosóficos,* que a si próprios mùtuamente se digladiavam, discordando ainda mesmo nos pontos fundamentais. Da pluriformidade de sentenças chegou-se à dúvida e à hesitação, que um passo apenas separa dos erros mais funestos. *Adnitentibus enim novatoribus saeculi XVI, placuit philosophari citra quempiam ad fidem respectum, petita dataque vicissim potestate quaelibet pro lubitu ingenioque excogitandi. Qua ex re pronum fuit, genera philosophiae plus aequo multiplicari, sententiasque diversas atque inter se pugnantes oriri etiam de iis rebus quae sunt in humanis cognitionibus praecipuae. A multitudine sententiarum ad haesitationes dubitationesque persaepe ventum est: a dubitationibus vero in errorem quam facile mentes hominum delabuntur, nemo est qui non videat".*[18]

Depois de ter procurado tornar exclusivamente científica, biológica e psicológica a pedagogia, confessam os hodiernos pioneiros, pelo intermédio de Boyd Bode[19], que "o terreno da psicologia é hoje campo de confusão e batalhas, *psychology at present is a scene of confusion*

16) Enc. Divini illius Magistri, p. 4.
17) Id. p. 5.
18) Circa finem. Cfr. etiam Leão XIII, Enc. "Parvenu à la 25e. année", 1902.
19) Conflicting Psychologies of Learning, Prefácio.

and violent disagreement" Mau grado o grande número de experiências e de teorias, "é preciso voltar da experimentação às teorias da alma, *the choice among such alternative views cannot be decided by appeal to experiment" "In the end it must rest on a theory of mind".* [20] E de fato, "no movimento pedagógico moderno, mais do que métodos e técnicas, procuram-se os princípios fundamentais da cultura humana". [21]

A Filosofia Educacional é da mais evidente necessidade: "E' indispensável fornecer quanto antes ao professorado católico *bases firmes de Filosofia,* capazes de orientá-lo em meio da *confusão doutrinária* reinante no mundo pedagógico". [22]

17. e) Há, para o católico, esplêndido ensejo apologético

A Pedagogia Católica é um monumento de admirável *coerência lógica* e de fecundíssima *compreensividade universalista.* São muitos e difíceis os problemas e as antinomias com que se defronta o educador, na teoria como na prática do seu mister. Só a Pedagogia Católica é realmente capaz de tudo resolver e compor, mercê de seu universalismo que sintetiza e *reúne todas as parcelas da verdade esparsas* na fragmentação doutrinária dos deficientes sistemas pedagógicos contemporâneos.

De feito, para o católico, ensina o Pe. Schröteler, "tudo o que existe pode formar a base de um valor e portanto de um bem. Ser e valor são, para nós, correlativos. Assim o mundo do ser e o mundo dos valores são tão extensos quanto possível. Consequentemente, a mentalidade católica, em face do mundo todo, deveria ser *a mais extensa,* a *mais compreensiva possível".* [23] Destarte, é de toda a evidência que nada impede que "o mestre cristão acolha e aproveite quanto de *verdadeiramente bom* produzem os nossos tempos, na disciplina e nos métodos,

---

20) Bode, ibid.
21) Schröteler, Conferência em Münster, 3 de Set. 1930.
22) Concl. votada em plenário I Cong. Cat. Educ., Anais, p. 54.
23) Confer. cit.

lembrado do que diz o apóstolo: Examinai tudo, conservai o que é bom". [24]

Valendo-nos dos argumentos da *própria Filosofia,* realizaremos o que lembrava S. Jerônimo sobre S. Paulo que "de David aprendera a tirar o gládio de Golias para cortar a cabeça de Golias". [25] "Buscar as achegas da Filosofia para a boa causa, não no-lo conselha apenas a Igreja, senão que o ordena. *Ecclesia istud a philosophis praesidium christianos doctores petere non tantum suadet sed etiam jubet*". [26]

Artigo 4. FILOSOFIA PEDAGÓGICA E TEOLOGIA PEDAGÓGICA

18. Porfiada questão a de saber-se qual há de ser, no estudo da Filosofia Pedagógica, a atitude que tomar em face da Teologia Revelada. [1] É, no fundo, nota Van Acker, e em terreno pedagógico, a mesma questão debatida por Gilson, Maritain, Jolivet, contra Bréhier, acerca da Filosofia Cristã. [2] Vamos estudá-la nesta tese, opinando desde já que, da mesma maneira que se poderá aceitar, em *tese,* a Filosofia separada da Teologia, respeitando os respectivos objetos formais que as especificam, mas *na prática,* o filósofo cristão não divorciado do teólogo, — assim também, embora se defenda a possibilidade e a legitimidade da Filosofia Educacional sem auxílios de Teologia revelada, na ordem da especificação ou *natureza,* todavia, se procurará demonstrar que esse ponto de vista não é fecundo nem aceitável na realidade prática, na ordem do *exercício.* [3]

---

24) Enc. Divini illius Magistri, p. 29.
25) Epist. ad Magnum.
26) Leão XIII, Æterni Patris.
1) Distinta da Teologia Natural ou Filosófica, S. Tom. In Boet, q. 5, a 4.
2) S. Tomás, S. Theol. I, q. I. art. I. Cfr. Leonel Franca, A crise do mundo moderno, p. 193, sg.
3) Maritain, De la Philosophie Chrétienne, p. 27, sg.

Tese IV — Embora

A) Um curso de Filosofia Educacional não pareça dever impregnar-se de Teologia porque:

a) Deve-se respeitar o objeto formal das ciências

b) A Filosofia Educacional, como a Teologia Educacional, são distintas partes da Pedagogia

c) A finalidade apologética é mais fàcilmente atingida com a separação das duas disciplinas,

Entanto,

B) Considerado o aspecto prático que escolhemos, defenderemos posição contrária porque:

a) A Pedagogia não é ciência especulativa

b) Os ramos da Pedagogia devem manter entre si conexão orgânica

c) Deve-se evitar o Naturalismo Pedagógico

d) A só Filosofia é insuficiente.

Concluindo

C) Com respostas às ponderações da primeira parte.

Explanação

A) Um curso de Filosofia Educacional parece não dever impregnar-se de Teologia porque:

19. a) Deve-se respeitar o objeto formal das ciências

A possibilidade e a legitimidade de uma Filosofia Pedagógica liberta de incursões teológicas se deduz da formalidade de seu objeto. Especificam-se as ciências não pelo objeto material, que pode ser comum a várias ciências, conforme testemunha S. Tomás: "O mesmo objeto que a filosofia estuda enquanto cognoscível pela natural luz da razão, pode ser encarado sob o aspecto da sobrenatural luz da Revelação divina. *Nihil prohibet de iisdem rebus de quibus philosophicae disciplinae tractant, secundum quod sunt cognoscibiles lumine naturalis rationis, etiam aliam scientiam tractare secundum quod cognoscuntur lumine divinae revelationis*" [4], — senão

[4]) I Cong. Cat. Educ. Anais, 154.

pelo objeto *formal*, a modalidade especial sob que a ciência encara o objeto comum, modalidade que extrema as ciências, diversificando-as, segundo se infere também do texto precitado do A q u i n a t e. Ora, ao passo que a Filosofia é ciência da razão, a Teologia revelada é-o da fé. Embora, pois, a Filosofia e a Teologia considerem ambas o mesmo objeto material, — a Pedagogia, deve fazê-lo cada qual dentro de sua especificidade. "São diversas a Escritura divinamente inspirada e a ciência filosófica obtida pelo natural lume da razão. *Scriptura divinitus inspirata non pertinet ad philosophicas disciplinas quae sunt secundum rationem humanam inventae*". [5]

20. b) A Filosofia Educacional, como a Teologia Educacional, são distintas partes da Pedagogia

A independência da Filosofia Pedagógica com relação à Teologia revelada se deduz também da consideração que ambas são *distintas* partes da Pedagogia, consoante se busquem justificações racionais ou luzes sobrenaturais para os princípios de educar.

Serão também *diversos os métodos:* "Diferentemente procedem o filósofo e o teólogo, porquanto aquele se vale dos argumentos tirados das causas das coisas, ao passo que este se fundamenta na Causa Primeira, no autor da Revelação. *Aliter considerat de creaturis philosophus et aliter theologus. philosophus argumentum assumit ex propriis causis rerum, fidelis autem ex causa prima, utputa quia sic divinitus est traditum*". [6]

21. c) A finalidade apologética é mais fàcilmente atingida

Realmente, para colher eficazmente os não católicos, que incidente ou propositadamente se dessem ao estudo da Filosofia Pedagógica, mais fàcilmente se conseguiria reter-lhes a atenção e simpatizá-los, se a Filosofia Pedagógica não se apresentasse entrajada com *definições dogmáticas*, que eles de início repulsariam. Logo, "a Fi-

[5]) S. T o m á s, ibid. sed contra.
[6]) Contra Gentiles, lib. II, cap. IV.

losofia Pedagógica, como ancila da Teologia, perde qualquer valor apologético, por ser lógica e psicològicamente inacessível aos educadores pagãos contemporâneos. Ora, tal segregação parece contrária às diretivas mais formais da Ação Católica". [7]

Donde, a Filosofia Educacional se deve separar da Teologia Revelada.

Entanto,

B) Considerado o aspecto prático que escolhemos, assumiremos posição contrária porque:

22. a) A Pedagogia não é ciência especulativa

A Pedagogia é ciência eminentemente prática: seu objeto é o educando em concreto, numa *situação real e objetiva*. A Filosofia da Educação, — crítica dos postulados e processos pedagógicos, há de portanto amoldar-se a esta concepção, e não imaginar uma situação possível, mas não real. Ora, a realidade em que vive o educando é um *estado teológico*, de queda e reparação de sua natureza, que implica forçosas consequências em toda a sua atividade. Estado teológico em que, evidentemente, continuam as *forças da natureza* e suas possibilidades, mas *vulneradas* por um vício de origem, que as debilita extraordinàriamente. Assim, se pretendemos educar, cumpre que as bases filosóficas de onde partimos sejam impregnadas dos dogmas da queda e da reparação, para que possamos afeiçoar ao educando vivo e concreto as noções sobre sua natureza atual, possibilidades e meios de que necessita para educar-se. De fato, educar é preparar para a vida, não uma vida futurível que existiria num qualquer estado hipotético da Providência, mas *para a vida que o educando deve viver*. Ora, ensinam os teólogos que de tal maneira o pecado original (viva e triste *realidade*) roubou à natureza humana sua integridade que, embora intrìnsecamente ela não se tenha corrompido, todavia se achou

---

7) L. V. Acker, Inquérito de Filosofia Educacional, Anais C. C. E., p. 154.

tão vulnerada, que sem o auxílio sobrenatural *não poderá* o homem observar honestamente por muito tempo nem sequer a *própria lei natural inteira.*[8] A razão, deu-a o Doutor Angélico: "Da mesma sorte que o apetite inferior deve submeter-se à razão, assim também há de a razão submeter-se a Deus, nele constituindo sua finalidade. Mas, se a razão não está plenamente submetida a Deus, é natural que se verifiquem muitas desordens nos mesmos atos da razão. e assim o homem peca mortalmente... E porque não pode estar sempre vigilante, não consegue permanecer muito tempo sem que obedeça à conveniência da vontade desviada de Deus, a não ser que o auxilio da graça o venha repor no reto caminho. *Sicut rationi subdi debet inferior appetitus, ita etiam ratio subdi debet Deo et in ipso constituere finem suae voluntatis... Ratione hominis non totaliter existente subjecta Deo, consequens est ut contingant multae inordinationes in ipsis actibus rationis... et ita homo peccat mortaliter... quia non potest semper esse in tali praemeditatione (rationis), non potest contingere ut diu permaneat quin operetur secundum convenientiam voluntatis deordinatae a Deo, nisi cito per gratiam ad debitum ordinem reparetur*".[9]

A qualidade, portanto, prática da Pedagogia, postula em toda conveniência relacionarmos Filosofia Educacional e Teologia Revelada; se agíramos diversamente, construíramos doutrina inadequada ao educando, e, pois, sem probabilidade nenhuma de resultados positivos.

23. b) Os ramos da Pedagogia devem manter entre si conexão orgânica

Ainda pela razão de que a ciência-arte de educar é prática, segue-se que há de haver conexão orgânica entre *todas as suas partes,* todas conspirando na obtenção do *comum desideratum* que se *frustraria* se não se lançasse mão de todos os recursos. E' vezo nosso dividir sempre, para melhor estudar: mas esse processo analítico é peri-

8) H. Lennerz, De Gratia Redemptoris, p. 213.
9) Principais tópicos de S. Tomás, S. Th. I-IIae, q. 109, a. 8.

goso quando exclusivo, porque *na realidade* as partes que atomizadas estudamos estão reunidas numa sintese viva e total. Quando, logo, se trata de ciência prática, convém ainda no estudo uni-las, para que o hábito da análise não venha, na vida, a *fracassar* de todo *os esforços divididos.*

Não se trace pois divisão irredutível entre os ramos desta ciência, quando se pretende estudá-los, senão que se busque uni-los, para depois os aplicar proficuamente.

Destarte plenamente obtemperaremos aos ensinamentos da *"Divini illius Magistri"*: "O verdadeiro cristão, em vez de renunciar às obras da vida terrena ou diminuir as suas *faculdades naturais,* antes as desenvolve e aperfeiçoa, *coordenando-as com a vida sobrenatural,* de modo a enobrecer a mesma vida natural, e a procurar-lhe utilidade mais eficaz, não só de ordem espiritual e eterna, mas também material e temporal".[10]

Reconhece-o L. Van Acker: "Sendo autônoma, a Filosofia Pedagógica nunca poderá ser completa nem integrada na realidade da vida católica. Pode até levar ao otimismo naturalista e à negação implícita dos efeitos do pecado original".[11]

24. c) Deve-se evitar o Naturalismo Pedagógico

A última autoridade alegada no número precedente leva-nos a outra ordem de considerações que reforçam o nosso ponto de vista.

Realmente, do *estudo* especulativo da Filosofia Pedagógica completamente independente da Teologia Revelada, é facilimo o trânsito para *a aplicação,* consciente ou inconsciente, desses principios da pura razão, no terreno prático, onde todavia eles não podem ser fecundos, antes serão contraproducentes e nocivos.

Ao passo que a união entre a Filosofia e a Teologia Pedagógica vem *conjurar* o grave perigo do naturalismo pedagógico, apontado pelo Santo Padre Pio XI, na Encíclica *"Divini illius Magistri"*, documento de primei-

---

10) Divini illius Magistri, p. 33. 11) Inquérito cit. Anais, 154; cfr. etiam Ruy de Ayres Bello, Filosofia Pedagógica, p. 50.

ro valor, que constitui o nosso Código Educacional. Assim diz, clara e incisivamente, o documento pontifício: "Com efeito, *nunca* deve perder-se de vista que o sujeito da educação é o homem todo, espírito unido ao corpo em unidade de natureza, com todas as faculdades *naturais e sobrenaturais*, como no-lo dão a conhecer a reta razão e a Revelação: por isso, o homem decaído do estado original, mas remido por Cristo e reintegrado na condição sobrenatural de filho de Deus, ainda que o não tenha sido nos privilégios preternaturais da imortalidade do corpo e da integridade ou equilíbrio de suas inclinações... Devem-se portanto corrigir as inclinações desordenadas, excitar e ordenar as boas, desde a mais tenra infância, e sobretudo deve iluminar-se a inteligência e fortalecer-se a vontade com as *verdades sobrenaturais* e os *auxilios da graça*, sem a qual não se pode, nem dominar as inclinações perversas, nem conseguir a devida perfeição educativa da Igreja, perfeita e completamente dotada por Cristo com a divina doutrina e os Sacramentos, meios eficazes da graça.

E' falso portanto todo o *naturalismo pedagógico* que, na educação da juventude, exclui ou menospreza por todos os meios a formação sobrenatural cristã; é também *errado* todo o método de educação que, *no todo ou em parte*, se funda sobre a negação ou esquecimento do pecado original e da graça, e, por conseguinte, ùnicamente sobre as forças da natureza humana". [12]

Solertemente nota Vermeersch como, pelo cânon 1372, § 1, do Código de Direito Canônico, se estabelece que o princípio fundamental, "não só na idade pueril, senão em todos os estádios da educação, *non solum in aetate puerili sed per omne stadium institutionis*", é que o primeiro lugar se há de reservar para a instrução moral e religiosa, reprovando-se, portanto, qualquer educação que prescinda da religião. [13]

Se tratáramos de construir uma Filosofia Educacional puramente natural, quiçá estaríamos incidindo na conde-

---

12) Divini illius Magistri, p. 21.
13) Vermeersch-Creusen, Epitome Juris Can., II, 437.

nação que na áurea Encíclica de Pio XI deparamos: "Em nossos dias se dá o caso realmente bastante estranho de educadores e *filósofos* que se afadigam à procura de um código de moral e universal *de educação*, como se não existisse nem o Decálogo, nem a lei evangélica, nem tão pouco a lei natural esculpida por Deus no coração do homem, promulgada pela reta razão, codificada com *revelação positiva* pelo mesmo Deus no Decálogo. E da mesma forma costumam tais inovadores, como por desprezo, denominar heterônoma, passiva, atrasada a educação cristã, porque esta se funda na autoridade divina e na sua santa lei". [14]

25. d) A só Filosofia é insuficiente

São muitos e graves os percalços que acompanham a Ciência da Razão. Embora de si ela seja *suficiente* para obter a verdade e mesmo para atingir a Deus, a espiritualidade da alma, a liberdade do homem, etc. [15], entretanto, ainda dentro do seu campo, para não errar caminho, ela não desdenha considerar a *luz mais certa e mais viva* da Revelação infalível.

"Sem dúvida, fundamentam-se as ciências naturais em princípios obtidos pela razão. Entanto, aos cultores católicos dessas mesmas ciências importa que tenham sempre ante os olhos como *estrela retriz* a Revelação Divina, por evitarem as ilusões e os escolhos, quando em suas investigações e comentos perceberem a possibilidade — tão encontradiça — de se colocarem em luta mais ou menos aberta com as infalíveis verdades da Revelação. *Quamvis enim naturales illae disciplinae suis propriis ratione cognitis principiis nitantur, catholici tamen earum cultores divinam revelationem veluti rectricem stellam prae oculis habeant oportet, qua praelucente sibi a syrtibus et erroribus caveant, ubi in suis investigationibus et commentationibus animadvertant posse se illis adduci, ut saepis-*

[14]) Divini illius Magistri, p. 22.

[15]) Conc. Vatic. sess. III, Enchiridion, n. 1785. Decret. S. C. Ind., contra Bonnety, Enchir. n. 1650.

sime accidit, ad ea proferenda, quae plus minusve adversentur infallibili rerum veritati, quae a Deo revelatae fuere" [16]

A Revelação será para a Filosofia uma *norma per se negativa*, enquanto previna a razão contra "as sirtes e os erros", mas também às vezes uma norma *per accidens positiva*, para confirmação de questões algo obscuras. [17]

Nossa razão é luzerna que Deus ilumina *"tu illuminas lucernam meam Domine"* [18], e abroquela com a infalível Verdade *"scuto circumdabit te veritas ejus"*. [19] Realmente, "a fé liberta de erros a razão, protege-a, enriquece-a de fecundos ensinos, *fides rationem ab erroribus liberat ac tuetur, eamque multiplici cognitione instruit"*. [20]

Por isso pedia Leão XIII na encíclica *"Inscrutabili"* [21]: "que todo o ensino, nas letras e nas disciplinas, máxime porém na filosofia, esteja conforme à fé católica, *Institutio ipsa catholicae fidei omnino conformis in litteris et disciplinis vigeat, praesertim autem in philosophia"*.

E Pio IX no *"Syllabus"* condenava a distinção entre o filósofo e a filosofia, distinção que pretende submeter o primeiro à autoridade, mas isentar a segunda da mesma sujeição. [22] Nem menos explícita é a outra condenação, do mesmo *"Syllabus"*, formulada contra a proposição racionalista: *"Philosophia tractanda est nulla supernaturalis revelationis habita ratione"*. [23]

26. *No campo educacional*, particularmente, a Filosofia desacompanhada das luzes da Revelação é insatisfatória, na apresentação como na resolução de *muitos problemas*, capitais entanto para a orientação da vida e das atividades humanas: "No meio de umas poucas verdades, quanta falsidade e quanto absurdo, quanta dúvida e quanta in-

---

16) Epist. "Tuas libenter", De Conv. Theol. Germ. Enchir. n. 1689.
17) Cfr. V. Remer, S. Phil. Schol. Log. Min. Introd.
18) Salmo 17, 29. 19) Salmo 90, 5.
20) Conc. Vatic. Const. Dogm. de fide cathol. c. 4.
21) De 21 de Abril de 1879.
22) Cfr. Enchiridion Symbolorum, n. 1710.
23) Cfr. Ibidem, n. 1714.

certeza, nos transmitiram os antigos filósofos que não tiveram o benefício da fé, seja quanto à verdadeira razão da divindade, seja quanto à primeira origem das coisas, ou do governo do mundo, da causa e princípio do mal, do último fim do homem, a eterna felicidade, sobre as virtudes e os vícios, e sobre tantos outros pontos doutrinais, cujo conhecimento absolutamente certo é, entretanto, sobremaneira necessário ao gênero humano. *Inter nonnulla vera, quam saepe falsa et absona, quam multa incerta et dubia tradiderunt (philosophi veteres qui fidei beneficio caruerunt) de vera divinitatis ratione, de prima rerum origine, de mundi gubernatione, de divina futurorum cognitione, de malorum causa et principio, de ultimo fine hominis, aeternaque beatitudine, de virtutibus et vitiis, aliisque doctrinis, quarum vera certaque notitia nihil est magis hominum generi necessarium*". [24]

Entre os problemas enumerados por Leão XIII, deficientemente resolvidos pela filosofia, salientaremos especialmente o da *finalidade humana*. Em acurada análise expõe Sertillanges[25] como a este quesito — de primeiríssima importância na educação, porquanto a causa final é a principal, a causa das causas, a que move todas as demais atividades — o gênio máximo de Aristóteles não pôde dar, com a luz da só razão, mais que solução deficiente e insatisfatória: consistiria essa finalidade na beatitude específica, concretizada na contemplação intelectual do Ser Divino, "ideal que comparado com as realidades da existência, induziria o filósofo a reduzir a pretensão teórica a uma medida de realização quase absurda: esta felicidade, que se diz humana, seria pertença de raros privilegiados, durante alguns momentos, em condições precárias sempre. Não são todos os homens dela capazes, nem as contingências materiais da vida o ensejariam, nem há suficiente garantia da consecução total dessa finalidade". Aqui, sem dúvida possível, o teólogo deve completar o filósofo.

---

[24]) Leão XIII, Æterni Patris.
[25]) Sertillanges, Saint Thomas d'Aquin, II, p. 298, sg.

Diz S. João Crisóstomo severamente: "Deu-nos Deus a razão para que ela se instrua e receba o socorro do alto, não para que se persuada bastar-se a si mesma. O que não obtempera senão à fria razão, e imagina poder dispensar todo o auxílio superior, na realidade se faz escravo dos sentidos e pode incidir na demência". [26]

Na realidade, justifica Leonel Franca, sem deduzir o sobrenatural das exigências da natureza humana, o que tiraria seu caráter de gratuidade, "um exame profundo da natureza humana, tal qual se nos apresenta em concreto, mostra-nos que no plano da inteligência, do amor e da vida, a filosofia é impotente para dar ao homem a plenitude de que ele se sente capaz, e à qual aspira como a um ideal definitivamente pacificador". [27]

Mas, por que, afinal, essa insuficiência da razão?

"E' porque, responde Leão XIII na *Æterni Patris*, a mente humana se encerra em limites angustos e se vê exposta, dessarte, a muitos erros e ignorâncias; ao passo que a Revelação, apoiada na mesma autoridade de Deus, é mestra certíssima da verdade, e aos que a seguem não enseja nenhuma possibilidade de erronias, nem lhes permite flutuar entre incertas opiniões". [28]

"Não receber a fé, acrescenta ainda S. Tomás, em certa maneira é contra a própria natureza, dado que "é condição da natureza humana não criar empeço ao instinto interior, nem à pregação exterior da verdade. *Est in humana natura ut mens hominis non repugnet interiori instinctui et exteriori veritatis praedicationi*". [29]

Colocados, pois, num ponto de vista essencialmente prático, a fim de apresentar de maneira real e aplicável as bases racionais da Pedagogia, preferimos consolidá-las com a Teologia Revelada, *na larga medida em que o houvermos mister* para obter a visada finalidade.

---

26) S. J. Crisóstomo, In Epist. ad Cor., hom. 7.
27) Pe. L. Franca, A Crise do Mundo Moderno, p. 200.
28) Leão XIII, Æterni Patris.
29) S. Theol. II-IIae, q. X, art. I, ad I.

Aos argumentos da primeira parte obtemperamos:

27. a) Quanto ao objeto formal das ciências, vale o argumento *especulativamente,* não pretendendo nós contestar a possibilidade e a legitimidade de uma Filosofia Educacional exclusivamente racional. Todavia, esse estudo seria menos aceitável, pois apenas fora profícuo se vivêramos em estado de natureza pura, o que não se verifica. Que nos importa, na prática, um estudo, embora legítimo e coerente, que versasse um objeto futurível apenas? Máxime em se tratando de ciência que há de imediatamente aplicar as teses e conclusões?

Nem obsta a diversidade dos métodos: nós não usamos nunca de um só método, senão que lançamos mão dos vários que podemos, nas ciências naturais, como nas filosóficas e até nas teológicas.

28. b) Quanto à distinção como partes da Pedagogia, independentes e autônomas, diremos que são a Filosofia e a Teologia Educacionais partes, sim, *distintas, mas não separáveis.* Precisamente porque são elementos integrantes, essenciais ambos no ponto de vista prático, que é, afinal, o ponto de vista pedagógico. Separadas, a Filosofia e a Teologia Educacionais diminuem e mesmo *comprometem a eficácia* da Pedagogia. Buscar-se-iam considerações e remédios só naturais, esquecendo-se os educadores que "nomeadamente nos jovens as culpas contra os bons costumes são efeito, *não tanto da ignorância intelectual,* quanto e principalmente da fraqueza da vontade, exposta às ocasiões e não sustentada pelos *meios da graça*" [30] A Filosofia Pedagógica seria, logo, insuficiente, sem o contributo da Teologia. Esta, por sua vez, sem a Filosofia careceria de bases racionais, seria ineficiente, perigosa mesmo.

29. c) Quanto à finalidade apologética, o argumento colheria, se de tal maneira se ministrassem baralhados os ensinamentos da fé e os princípios da razão, que se tornasse impossível qualquer discriminação ulterior das duas

30) Divini illius Magistri, p. 23.

disciplinas. Todavia, *não é inexequível* apresentar e estudar um Curso de Filosofia Educacional com achegas teológicas, de tál modo que seja depois fácil, no momento oportuno, *escolher* ou os argumentos de ordem puramente filosófica, ou as explanações baseadas na Revelação. Supõe-se realmente que quantos se dêem ao estudo da Filosofia Pedagógica possuam méntalidade discretamente capaz de tal discriminação.

Aliás, segundo autorizadas opiniões, é *natureza da Apologética* usar das luzes da razão, mas *sob a positiva direção da fé,* e isso não apenas por causa de seu estado no sujeito, senão por causa de sua própria natureza e objeto especificador. Assim, embora ela não argumente a partir da fé, entanto ela recebe de Deus as próprias noções e verdades que há de defender racionalmente. [31] "O edifício da Apologética não se deve levantar da terra aos céus como a *torre de Babel,* e sim descer do céu à terra como a *escada de Jacob*". [32]

Lembremos ainda que a finalidade apologética não se refere sòmente aos que *fora da verdadeira fé* se entregassem ao estudo das razões de credibilidade, mas também aos que *dentro da Revelação,* já racionalmente aceita, buscam cimentar, com mais sólidas reflexões e conhecimentos, sua atitude de crentes. Para os quais, meridianamente, a união dos dois pontos de vista é da mais alta oportunidade e eficácia.

E mais, pois se trata de orientar mestres cristãos, por que obrigá-los a transplantar-se *ao campo dos inimigos,* para estudo do que devem ensinar e praticar? Por que, deixando a autoridade da fé, usar sòmente da razão, tão débil para as coisas divinas (Deus — causa final da vida e da educação) *"quae tamen (ratio naturalis) in rebus divinis deficiens est?"* [33]

Por que obrigar-nos a deixar a luz da fé que tornará *deiforme* a nossa natureza, para só usar a luzerna da ra-

---

31) Garrigou-Lagrange, De Revelatione.
32) Maritain, De la Philosophie Chrétienne, p. 91.
33) S. Tomás, Contra Gent., lib. I, cap. II.

zão que nos *deforma* a realidade das coisas?[34] Nossa razão que se ofusca até com os primeiros princípios "*sic se habet ad prima entium, quae sunt manifestissima in natura, sicut oculus vespertilionis ad solem?*"[35] Por que deixar na penumbra a fé e usar só da razão, quando se fala também e principalmente a batizados, os quais se devem compelir ao cumprimento de suas promessas, "*compellendi sunt ut impleant quod promiserunt et teneant quod semel susceperunt?*"[36]

Acaso a só autoridade da razão valeria para obtê-lo?

30. Escólio — Autoridades em favor da tese

Filosofia Educacional com largos contributos da Revelação — é a atitude perfilhada (para não citar autoridades menores) por S. Tomás, por Leão XIII e por Pio XI.

O "*De Magistro*", a questão XI "*De Veritate*", é o "Relatório de uma questão *filosófica* que o Doutor Angélico dirigiu como mestre na Universidade de Paris, pelo ano de 1257.[37] Aí, o Aquinate, logo de início, à questão: se o homem pode ensinar ou sòmente Deus, começa respondendo que parece que só Deus, porque no *Evangelho* se lê que um só é o vosso Mestre, Deus, etc. E precisamente, nota Fitzpatrick[38], a luz extraordinária, trazida por S. Tomás aos mais imediatos problemas da educação, provém do ponto de vista *eterno*, de que foram considerados: "*sub specie aeternitatis!*"

Leão XIII, na *Æterni Patris*, tem este testemunho claríssimo: "Òtimamente usam da razão os que associam a pesquisa filosófica e a fé cristã, *quapropter qui philosophiae studium cum obsequio fidei christianae conjungunt, ii optime philosophantur*".[39]

Pio XI, na áurea encíclica sobre a Educação, não procede diversamente: "Na ordem atual da Providência,

---

34) Cfr. S. Tomás, S. Th. I, q. 12, art. 5, Contra Gent., lib. II, c. IV.

35) Aristóteles, II Met.

36) S. Tomás, S. Th. II-IIae, q. X, art. VIII, in corp.

37) H. Mayer, Filosofia de Educação de S. Tomás de Aquino, p. 129. 38) Ibid., p. 7. 39) In initio.

isto é, depois que Deus se nos revelou no seu Filho Unigênito, não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã" [40], conceito que fàcilmente se depara em muitíssimos outros lugares da mesma encíclica.

Artigo 5. DEFINIÇÃO E CONCEITOS DA PEDAGOGIA

31. Determinada a posição que assumimos, tomemos contacto com o nosso assunto. Importa que primeiro nos detenhamos na própria *noção de Pedagogia e Educação,* examinando aqui os seus conceitos e ajuizando das sentenças sobre eles proferidas. Além de constituir forçoso estudo preliminar, estas considerações nos introduzirão já no ambiente em que teremos de exercer nossa atividade de pesquisa, seleção e assimilação criteriosa.

Tese V — A Pedagogia

a) Que alguns pretendem definir — ciência da Educação

b) Outros — arte da Educação

c) Abrange um e outro conceito e melhor se diria — teoria normativa da Educação

d) Seu constitutivo intrínseco é diversamente apreciado, em função da concepção filosófica fundamental:

1) Naturalistas (Rousseau, Spencer)
2) Idealistas (Platão, Kant, Hegel)
3) Materialistas (Watson)
4) Agnósticos (Kilpatrick)
5) Socialistas (Dewey, Durkheim)
6) Comunistas (Krupskaia, Zinoviev, Pinkevitch)
7) Cristãos (Pio XI).

40) Divini illius Magistri, p. 4 e passim.

Explanação

32. a) A Pedagogia como ciência da Educação

Por "ciência" entendemos um complexo de conhecimentos certos, essenciais, entre si relacionados por método adequado. Esta noção supõe que tenhamos nas ciências a notícia das *causas ontológicas* das coisas, notícia certa e substancialmente imutável. [1]

Ora, pode afirmar-se que tal é a Pedagogia com relação aos fatos educacionais que ela estuda, justifica, coordena e metodiza. Donde a conclusão evidente que a Pedagogia é uma ciência.

Ruiz Amado, para classificação cômoda, distingue as ciências *ontológicas* (o que é), as ciências *práticas* (o que pode ser), e as *deontológicas* (o que deve ser), situando entre estas últimas a Pedagogia. [2]

Modernos pensadores pretendem, indèbitamente, reduzir o conceito de ciência à só *experimental*, excluindo a busca de causas últimas e de causas finais [3]; ainda nesta acepção a Pedagogia é ciência, visto como se baseia nas verificações e conclusões obtidas nas pesquisas especializadas. Mais. Neste sentido, a Educação se vai fazendo cada vez mais científica e experimental, embora deva conservar-se equilibradamente unida com o pensamento filosófico. [4]

33. b) A Pedagogia como arte da Educação

Arte é, segundo o Doutor Angélico "uma ordenação racional que, por determinados meios, conduz os atos humanos ao fim devido, *certa ordinatio rationis, qua per determinata media ad debitum finem actus humani perveniunt*". [5]

Mas a Pedagogia tem a expressa formalidade de educar por meios aptos, até obter um débito fim, o que todos

---

1) Cfr. S. Tomás, In I Post. Analyt. c. 2.
2) Ramón Ruiz Amado, Plan de un Curso de Pedagogia, p. 38, sg.
3) Cfr. Thomson, Introducción a la Ciencia, passim.
4) Mirick-Mendes Herrera, Educación Progresiva, p. 11, sg.
5) S. Tomás, In I Post. Anal. 1. 1.

aceitam, dissentindo apenas na determinação da natureza desse fim. Sob um aspecto mais escolástico, afirmamos que a Pedagogia, se é *prudência* com relação ao agir (bonum morale), — enquanto dirige o uso que de suas faculdades fazem o educador e o educando, é *arte* com relação ao fazer (bonum physicum), — porque acomoda suas leis e operações à natureza do objeto da educação. [6]

Arte de tal maneira voltada para o objetivo, *ad bonum operis,* que em sua aplicação perfeita se reveste de uma tal ou qual *infalibilidade* no elemento formal da operação. Os maus resultados, suposta a honestidade e habilidade do educador, não se hão de atribuir à arte de educar, senão a circunstâncias interferentes, seja da parte do educador, seja da parte do aluno.

34. c) A Pedagogia, ciência-arte da Educação

Entanto, a Pedagogia não é apenas ciência, nem sòmente arte. Evitando a "velha e inútil questão de decidir se a Pedagogia é ciência ou arte" [7], preferimos assumir um ponto de vista mais compreensivo e aceitar que a teoria educativa — não é apenas ciência prática, porquanto é também complexo de regras do *fazer,* — nem simplesmente ciência experimental, porque "seria quimérico e absurdo querer assentar todo o edifício pedagógico sobre fundamento tão estreito como a experiência científica" [8], — nem tampouco exclusivamente arte, pois que não age sòmente, senão que especula também. Aliás, se fora sòmente *arte,* como "para a arte não se exige a bondade do artífice e só a da obra, *ad artem non requiritur quod artifex bene operetur, sed quod bonum opus faciat*" [9], seguir-se-ia que o educador pode ser bom técnico e péssimo homem, o que é absurdo, pois o verdadeiro educador influi com toda a sua personalidade.

Quanto ao conceito de *ciência,* cumpre ainda notar

6) Cfr. Maritain, Art et Scholastique, p. 8 e sg.; S. Tomás, Summa Theolog. I-IIae, q. 57, art. 5.
7) R. Amado, op. cit., p. 42, nota.
8) Vaissière, Psychologie Pédagogique, Prefácio.
9) S. Tomás, S. Th. I-IIae, q. 57, art. 5.

que os modernos o impugnam com relação à Pedagogia, porque os seus princípios de experimentação positiva não se conseguiram até o presente reunir em sintese de conhecimentos plenamente verificados. Caberia, assim, melhor à Pedagogia a etiqueta de Teoria Normativa da Educação — complexo de princípios e noções, e a um tempo, arte de aplicar pràticamente formas e métodos, desses princípios e noções racionalmente deduzidos e ensaiados experimentalmente.

Ao tacto do pedagogo compete converter a teoria em prática, tacto que, além de supor disposições radicais para educar, é cultivado e aperfeiçoado pelo estudo da Pedagogia e ciências auxiliares, e pelas experiências vividas. [10]

35. d) Variabilidade do conceito de Educação

Orientação supõe finalidade. Esta é função da *filosofia perfilhada.* Mas *variam* muito as filosofias. Donde, é forçoso que pensem diversamente da Educação os pedagogos. Façamos já uma *recensão,* para nos ambientar, convivendo idéias que havemos de abraçar ou refutar, no todo ou em parte, lembrados sempre que o bem e a verdade temos o direito de buscá-los onde quer que se achem, para integrá-los na síntese total, onde ùnicamente são verdadeiros.

36. 1) Naturalistas

Para os Naturalistas, a Educação ou é puramente *negativa,* — deixando-se tudo à *natureza* única educadora, e nada à cultura social que perverte o individuo (Rousseau) [11]; ou é *utilitarista,* buscando ùnicamente as finalidades pragmáticas da vida: conservação e mantença do individuo, da familia, do estado, divertimentos e prazeres (Spencer). [12]

Também em critério utilitário James Mill [13] en-

---

10) Cfr. Lay-Luzuriaga, Manual de Pedagogia, p. 18.

11) Emile ou De L'Education.

12) Essays in Education. Cfr. Hovre, Philos. Pédagogique, p. 17.

13) In Durkheim-L. Filho, Educação e Sociologia.

sina que a Educação tem por objeto fazer do indivíduo instrumento de felicidade para si mesmo e para os seus semelhantes.

37. 2) Idealistas

Para os Idealistas, deve a Educação "dar ao corpo e à alma *toda a beleza e perfeição* de que são capazes" (Platão). O mesmo pensava Kant, buscando educar segundo um *conceito ideal* da humanidade. Fichte quer desenvolver no aluno uma atividade mental *criadora*, e Hegel, que a natureza humana se converta em natureza *espiritual*. Todos são imprecisos na determinação da exata finalidade e "intentam aprisionar em fórmulas nebulosas ou de valor mui reduzido a vasta complexidade dos valores da Educação". [14]

38. 3) Materialistas

Para os materialistas, a saber, comportamentistas, como Watson [15] ou mecanicistas, como Thorndike [16], que rejeitam a existência da alma e suas consequências, todo processo psicológico é questão de um *comportamento em face de um estimulante: Stimulus and Response — Bond* (ligação). E' a Psicologia do SARBON, tão irônica e vitoriosamente combatida por Mac Dougall. [17] Mas, para eles, toda a Educação há de ser apenas questão de conseguir número de *reflexos condicionados "all learning is to be explained in terms of conditioned reflexes"* [18], os reflexos que precisamente são necessários para os comportamentos. Educar é fixar noções mecânicas: *"the learning is just a process of fixing certains reactions, as we do in learning to play tennis or to run a typewritter"*. [19]

"A pedagogia reflexiologista e a psicoanalítica são modalidades do biologismo pedagógico, pois identificam a finalidade e os métodos da biologia e da pedagogia,

[14]) Aguayo, Filosofía y nuevas orient., p. 13.
[15]) The Battle of Behaviorism.
[16]) Educational Psychology.
[17]) Cfr. Hovre e Breckx, Les Maîtres, p. 66 e 104.
[18]) Boyd Bode, Conflicting Psychologies of Learning, p. 157. [19]) Id., ibid., p. 158 e 159

abstraindo os valores morais que dão sentido à obra educativa, e reduzindo a educação a simples processo de incentivação das funções vitais, com o fim exclusivo ou predominante de manter a vida física na sua plenitude, valorizando-a do ponto de vista puramente material".[20]

39. 4) Pragmatistas

Para os pragmatistas agnósticos, como para Kilpatrick[21], a educação tradicional faliu e se deve *renovar* por uma outra concepção da finalidade e dos meios, devendo estes se adaptar à realidade contemporânea da *evolução universal* que presenciamos, preparar de modo inteligente os educandos para o futuro desconhecido que os espera, e não lhes transmitir apenas formas rígidas de soluções cristalizadas, de todo inúteis para as novas situações. O *objetivo* também será diverso: não heterônomo, senão autônomo, e interior, orientado a valorizar a personalidade, no sentido da evolução contínua. Toda a educação será, assim, progressiva, profundamente penetrada da Filosofia da Mudança, característica do nosso século. Aguayo convizinha com o agnóstico ianque, entendendo a Educação como um conjunto de influências exercidas sobre o individuo e que contribuem para adaptá-lo ao meio cósmico e social. Porque cada povo tem suas necessidades próprias e peculiares, variáveis no decurso da história, a educação *"no puede anticipar las necesidades, intereses e ideales de la generación que ha de seguirnos. Es la juventud quien ha de descubrirlos con el propio esfuerzo y la discreta guía del educador"*.[22]

40. 5) Socialistas

Para os socialistas, e consoante seu credo filosófico, é a Educação — do *ponto de vista do individuo,* uma reconstrução da experiência tendo por objeto a assimilação

20) Ruy de Ayres Bello, Introdução à Pedagogia, p. 21.

21) Education for a Changing Civilisation. Cfr. também Leoni Kaseff, Introdução à Filosofia da Educação, p. 109, sg.; 148, sg.

22) Aguayo, Pedagogia, Filosofia y nuevas orient., p. 18.

de métodos novos e o exame do conteúdo social da experiência; — do *ponto de vista social,* é a socialização e a pragmatização da cultura tornada democrática (D e w e y). [23]

Julgam-na também uma influência dos adultos sobre os adolescentes, no sentido de prepará-los para a vida *no grupo social* a que pertencem, dando a todos um fundo comum de ação e pensamento, e a cada classe, família ou profissão, o cabedal necessário a seu trabalho específico. E' assim a Educação o meio pelo qual a sociedade mantém a sua existência (D u r k h e i m). [24]

41. 6) Comunistas

Para os comunistas, a Educação visa primàriamente a adaptação dos seres humanos ao meio físico e ao meio social. O Pedagogo comunista para G. U. S. (Conselho Científico do Estado) e K r u p s k a i a, deve ser um coletivista socialista, um organizador das massas proletárias na revolução cultural, um pioneiro da educação comunista, um politécnico imbuído da cultura do trabalho (em oposição à cultura liberal), um homem capaz de apreender a realidade da vida. Assim, P i s t r a k. L u n a t c h a r s k y pede mais: que não basta apenas educar a inteligência, mas urge robustecer a vontade e o sentimento no sentido comunista e então sòmente se obterão bons administradores, bons economistas e bons soldados. E' a mesma tese de Z i n o v i e v: Os problemas da pedagogia e seus fins gerais são: transformar a escola, arma do domínio burguês, em arma de destruição das classes sociais, em arma de construção comunista da sociedade. E P i n k e v i t c h declara que a Pedagogia não é ciência que ensina a auxiliar o desenvolvimento da criança e sim a teoria da instrução e da educação das grandes massas proletárias na época da ingente luta e edificação do proletariado revolucionário. [25]

---

[23]) Democracy and Education. L'Education au point de vue social. [24]) D u r k h e i m - L. F i l h o, Educação e Sociologia.
[25]) Cfr. D e v a u d, La pédagogie scolaire en Russie Soviétique. H o v r e e B r e c k x, Les Maîtres, p. 465 e sg.

42. 7) Cristãos

A concepção cristã da Educação é-nos assim apresentada pelo Santo Padre Pio XI[26]: A Educação consiste essencialmente na formação do homem como ele deve ser e portar-se nesta *vida terrena,* em ordem a alcançar o *fim sublime* para o qual foi criado. Daí a importância suprema da Educação, não só para cada um dos individuos, mas *também para as famílias* e para toda a *sociedade humana,* visto que a perfeição desta resulta necessàriamente da perfeição dos elementos que a compõem.

O *fim próprio* e imediato da Educação Cristã é cooperar com a graça divina na formação do verdadeiro e perfeito cristão, isto é, formar o mesmo Cristo nos regenerados pelo Batismo.

O cristão viverá a *vida de Cristo* e manifestá-la-á em todas as suas ações. Donde, a Educação Cristã abraça *toda a extensão da vida humana,* sensível, espiritual, intelectual e moral, individual, doméstica e social, não para diminuí-la de qualquer maneira, mas para a elevar, regular e aperfeiçoar, segundo os exemplos e doutrina de Cristo.

Baseia-se essa concepção no pensamento de que o sujeito da Educação Cristã é o *homem todo,* espirito unido ao corpo em unidade de natureza, com todas as suas faculdades, naturais e sobrenaturais, como no-lo dão a conhecer a reta razão e a Revelação: por isso, o homem decaído do estado original, mas remido por Cristo e reintegrado na condição sobrenatural de filho de Deus, em cuja natureza ficam os efeitos do pecado original, particularmente o enfraquecimento da vontade e as tendências desordenadas. Concepção verdadeiramente compreensiva e real, objetiva e fecunda, porquanto corresponde totalmente ao educando e suas exigências educacionais.

43. Caberia, finalmente, *lastimar* que o grande número, senão a maior parte dos educadores modernos, eivados do veneno naturalista, neguem o pecado original e o pre-

---

[26]) Encíclica "Divini illius Magistri", passim.

sente estado de queda, a vida extra-terrena e a ordem sobrenatural, ou pelo menos desconheçam quanto foge à percepção imediata dos sentidos, ou às possibilidades subjetivas do conhecimento. Naturalismo, positivismo e imanentismo viciosos, que invalidam e corrompem tantos sistemas educacionais, tantos esforços e dedicações...

Artigo 6. POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO

44. Entre as questões preambulares, encontramos a obrigação de resolver uma dificuldade inicial, oposta por Spencer, Rousseau, os Positivistas, Lombroso, etc., a qualquer intento educativo: é a negação *schopenhauriana* da educabilidade do homem. Vamos pois removê-la e responder às principais objeções contrárias. Notamos entanto, preliminarmente, que não defendemos a tese *helveciana,* também aceita por Locke e os Evolucionistas, que a Educação de si, sem auxilios extrínsecos, como a graça sobrenatural por exemplo, cria ou transforma de todo o caráter. Mas dizemos que ela orienta e dirige, corrige e aperfeiçoa.[1] Tem forçosos limites: as disposições naturais, as heranças biológicas, a depravação ingênita do pecado original, o ambiente social, os co-educadores secretos, etc.[2]

Mas, embora limitada, essa tarefa é nobilíssima, e de sobejo ela justifica toda a importância que se dá à obra pedagógica, sobretudo quando orientada por sólidos princípios cristãos.

Tese VI — A possibilidade da educação se deduz:

a) Na vida sensitiva — da psicologia comparada

b) Na vida intelectiva — do equipamento volitivo-mental

c) Na vida sobrenatural — da finalidade última

---

[1]) Cfr. M. Pedro Anísio, Tratado de Pedagogia, p. 51.

[2]) Cfr. Lay-Luzuriaga, Tratado de Pedagogía, p. 12, sg. Cfr. etiam Ruy de Ayres Bello, Introdução à Pedagogia, p. 55, sg.; Filosofia Pedagógica, p. 37, sg.

d) Comprova-se pela mesma experiência
Não valendo as objeções
1) Do determinismo sociológico
2) Da herança psico-física
3) Da decadência social.

Explanação

45. a) O argumento da psicologia comparada

Examinando os animais irracionais, verificamos que são eles capazes de certo treino e adestramento: os cães e gatos domésticos, os macacos, cavalos e elefantes de circo, etc., podem estabilizar certos hábitos, mercê do inteligente trabalho do homem. "*Quia bruta animalia a ratione hominis per quamdam consuetudinem disponuntur ad aliquid operandum sic vel aliter, hoc modo in brutis animalibus habitus quodammodo poni possunt.*[3] E' verdade que, pela falta de atividade própria, ausência de compreensão, de plasticidade, de noções de relação e de liberdade, não se há de afirmar que sejam capazes de *educação* pròpriamente dita.[4] Entretanto, além de que na criança são as faculdades sensitivas regidas pelas mesmas leis biológicas e fisiológicas que nos animais, — donde, logo, a possibilidade de adestramento aqui também, — haveremos de induzir que, guardadas as proporções da natureza e suas possibilidades, e estabelecido o confronto entre a vida sensitiva e a intelectiva — livre, plástica, ativa — o treino será de outra ordem, o adestramento mais elevado, segundo as novas potências que o homem possui, e não o animal. Numa palavra, se o animal é susceptível de *treino,* o homem é susceptível de *educação.*

Esta mesma comparação com os animais vem comprovar singularmente a tese, ao fazermos *outra série de ponderações:* Postos em confronto os filhotes dos animais e as crianças, notamos que aqueles por natureza são melhor dotados do que estas. "Ao passo que a natureza,

---

3) S. Tomás, I-IIae, q. 50, art. III, ad 2.
4) Cfr. Helen Mayer, Filosofia da Educação de S. Tomás de Aquino, p. 161, sg.

lamentava Plínio o Antigo[5], pôs na terra os animais providos de todo o necessário, vestidos, armados e guiados por seguros instintos, ela atira o homem, de todo despojado, na terra nua, *nudus in nuda humo*. E é com esse mísero cabedal apenas que ele há de apossar-se de todas as coisas, rei que é da natureza". Ao passo, pois, que o instinto orienta de maneira exata os animaizinhos, às crianças a si abandonadas sobreviriam erros e desvios que lhes comprometeriam o futuro, a "posse de todas as coisas" e até a vida. Donde a possibilidade, porque a necessidade, da educação.[6]

46. b) O equipamento volitivo-mental

O homem tem de herança um equipamento bio-psicológico, um lastro de tendências de si amorais, que o podem levar para o bem ou para o mal. Ora, há evidente necessidade de guiar a *vontade* para o reto caminho, a fim de que o educando realize a finalidade de sua natureza. À Educação compete essa orientação da vontade, que de si não é cognoscitiva, e que no presente estado mais propende para o mal que para o bem, segundo a experiência fartamente o comprova.

Mas também a *inteligência* precisa de governo. Embora cognoscitiva, ela é limitada e fraca, mal se bastando para achar o seu caminho e não se desviar, para conseguir estudar com clareza, com solidez e certeza, dentro dos limites humildes balizados por nós mesmos e pelas ciências que versamos.[7] Eis por que "aceitar conselhos e submeter-se à direção é meio seguro e rápido de atingir a sabedoria, ao passo que a auto-direção expõe fàcilmente a lamentáveis quedas".[8]

"A educabilidade é a primeira característica do homem".[9]

---

5) In G. Siméons, Cours de Pédagogie, p. 16.
6) Cfr. J. Viollet, L'Education par la famille, p. 5.
7) Cfr. Meschler-Mazoyer, Education Catholique, p. 7, sg.
8) Meschler-Mazoyer, Op. cit., p. 21.
9) Spalding, in Hovre, Le Catholicisme, p. 86.

47. c) A obtenção da finalidade última

Provaremos alhures que o homem, e portanto o educando, tem um fim a que se há de dirigir de maneira consciente e *livre*, assim como o exige sua mesma natureza. Mas esta liberdade pode *escolher* e dessa escolha é que vai depender o êxito ou o fracasso do individuo. Ora, o conhecimento da natureza humana demonstra que o homem, a si abandonado, dificilmente atingirá a sua perfeição, tantas são as dificuldades de ordem interna e os empeços exteriores que lhe surgem diante. Donde a necessidade de orientação, esclarecimento, estímulo e auxílio. Tal é o papel da Educação.

O argumento se torna inda mais evidente se se considera que a última finalidade do homem e do educando é de *ordem sobrenatural*. Acima das forças da só natureza, ela demanda intervenção de fora, agente extrínseco para comunicá-la. Vem pela fé, e esta pela pregação *"fides ex auditu"*.[10] Por isso o Divino Mestre, o Primeiro Ensinador, manda que os apóstolos ensinem: Ide e ensinai. Quem vos ouve, a mim ouve. *"Ite et docete"*[11], *"qui vos audit, me audit"*.[12]

Também essa a razão por que a Igreja Católica sempre revoca o seu divino papel de Mestra dos homens.[13]

Realmente, como poderá a criança aprender o seu fim sobrenatural? Como conhecer a virtude? Resistir aos vícios? Saber as obrigações a respeito do próximo e cumpri-las? Por que vias achar os meios de obter o fim? A conclusão é forçosa: pela Educação Cristã.

48. d) A própria experiência e a história

A mesma experiência comprova largamente a possibilidade da Educação. A História da Pedagogia existe. Os povos que tiveram bom sistema de educação formaram na primeira linha das nações civilizadas.

---

[10]) Rom 10, 17. [11]) Mt 28, 19. [12]) Lc 10, 16.
[13]) Cfr. Pio XI, Divini illius Magistri. Leão XIII, Inscrutabili, etc.

Entre os Gregos, E s p a r t a quis soldados vigorosos e negligenciou a formação do espírito. Teve homens robustos e disciplinados, mas desprezadores das coisas da inteligência. A t e n a s buscou o desenvolvimento harmonioso do homem. E ainda hoje admiramos os resultados que obteve.

Que diremos da Educação Cristã? Que são os *Santos* senão a prova mais cabal da possibilidade e da eficiência da Educação?

E' clássico, diz R i b o u l e t[14], o exemplo do D u q u e d e B o r g o n h a; S a i n t S i m o n dele faz um retrato espantoso: colérico, impetuoso, teimoso, apaixonado, cruel, feroz, etc. Os bons modos de F é n e l o n domaram esta natureza revel e deste abismo, diz o cardeal D e B a u s s e t, surgiu um príncipe afável, humano, moderado, paciente, modesto, humilde e cheio de austeridade.

De S. F r a n c i s c o d e S a l e s diz o Santo Padre P i o XI que "os médicos, no embalsamamento dos preciosos despojos, encontraram o fígado quase petrificado, o que lhes revelou as violências e esforços que o Santo se impusera para domar sua irascibilidade nativa". [15]

Objeções [16]

49. 1.º) Determinismo sociológico

O Estado é a realidade onipotente. O indivíduo de tal sorte se adapta à vida social que se lhe apaga o caráter. Inútil, pois, e vã a educação da personalidade (D r a g h i c e s c o, D u r k h e i m).

R. E' falso o suposto. Não há tal onipotência absoluta do Estado, o qual, ao contrário, só existe para remediar a impossibilidade em que se acha o indivíduo de conseguir por si só toda a perfectibilidade. Nem é exato que o Estado apague as personalidades individuais, como o prova o fato de que uma mesma nação, uma mesma ci-

---

14) R i b o u l e t, Pédagogie Générale, p. 18.
15) P i o XI, Enc. "Rerum omnium" de 26 de Janeiro de 1923.
16) Cfr. M. P e d r o A n í s i o, Op. cit., p. 54, sg.

dade e uma mesma escola apresentam tipos os mais diversos e até opostos. E' que o educando, dotado de vontade livre, é susceptível de *reagir* à influência do mestre e de furtar-se à sua orientação.

50. 2.º) Herança psico-física

As heranças somáticas e espirituais são tão vultuosas que fixam o caráter de tal maneira que impedem qualquer ação educativa (G a l l, T a i n e, R i b o t, L o m b r o s o).

R. Nego o asserto. Embora haja heranças físicas e psíquicas, estas nunca chegarão a impedir de todo e em todos a força da Educação. Porque serão sempre *predisposições apenas e não hábitos.* Jamais vencerão de todo a liberdade de arbítrio individual. Apelamos para a experiência que nos comprova poder o homem normal, independentemente de qualquer tara, tornar-se criminoso, assim como nos assegura também que se podem combater e neutralizar as propensões para o crime, mediante a ação educativa do meio ambiente. São inúmeras as regenerações nas penitenciárias-modelo, em todas as nações.

51. 3.º) Decadência social

A atual degradação da humanidade, significativa máxime pela intensidade e malícia dos delitos, criminalidade progressiva dos menores, absoluta decadência física, manifesta a ineducabilidade da natureza humana (S c h o p e n h a u e r).

R. Não são argumento da ineducabilidade da natureza humana essas misérias. São apenas prova de que a educação ministrada às novas gerações pela família paganizada e pela escola leiga tem sido *falha,* deploràvelmente falha. São prova de que se não tem pensado em dar aos jovens uma sanção suficiente para a adimpleção dos seus deveres individuais e sociais. Em efeito, a única *sanção eficaz* deveras é a moral-religiosa. Ora, ela não se encontra na familia retornada ao paganismo. Com sua absoluta autoridade revela E d g a r. H o o v e r, chefe dos G-MEN, num livro célebre: "Os documentos relativos a todos os criminosos de mentalidade normal revelam

sempre sintomas de rebelião que geralmente se podem atribuir aos pais". "Há milhares de pais e de mães que deveriam tomar o lugar de seus filhos e filhas nas prisões".[17]

A sanção moral-religiosa tem sido também banida das escolas, mercê da nefasta campanha laicista. As consequências se têm feito sentir. A família pagã e a escola leiga são as responsáveis pela decadência social e progressiva delinquência dos menores. Não a Educação.[18]

Artigo 7. PEDAGOGIA E FILOSOFIA DA VIDA

52. Como última tese preliminar, examinamos agora as relações entre a Filosofia e a Pedagogia. Será também esta consideração o preliminar lógico do Capítulo seguinte, onde já estudaremos a Pedagogia à luz de uma Filosofia determinada.

Pretenderam alguns celebrar a *morte da Filosofia Pedagógica* (Kretschmer) e o advento de uma ciência autônoma da Educação, uma Pedagogia meramente experimental (Meumann). Foram vozes isoladas que não encontraram eco. "Cada dia, adverte Messer[1], ganha terreno a tendência de considerar a Filosofia como uma reflexão sistemática sobre a essência e os objetivos da cultura; e portanto, a Educação, enquanto representa uma das funções fundamentais da cultura, *deve ser objeto imediato da Filosofia;* e enquanto parte necessária de um sistema de Filosofia deve reconhecer a legitimidade de uma Filosofia Educacional".

Vejamos as razões.

Tese VII — Toda Pedagogia está baseada numa filosofia da vida, segundo se conclui:

a) De que a Pedagogia é normativa e não expositiva sòmente

---

17) J. Edgar Hoover, Crime aux Etats-Unis, p. 23, 278.

18) Cfr. Leonel Franca, Ensino Religioso e Ensino Leigo, p. 35, sg. P. Gillet, Réligion et Pédagogie, p. 2, sg.

1) Messer-Ermengol, Fundamentos Filosóficos de la Pedagogia, p. 11.

b) De que as ciências positivas não falam em imperativo

c) Da autoridade dos mesmos pedagogos

d) Da própria história da humanidade.

Impõe-se o corolário: a Pedagogia integral supõe filosofia de totalidade, em criteriosa dependência.

Objeções:

1) A Pedagogia deve ser científica

2) A Pedagogia deve ser psicológica

3) A Pedagogia deve ser empírica.

Explanação

53. a) A Pedagogia é normativa e não expositiva sòmente

Longe de especular sobre teorias, ou contemplar indiferentemente fatos históricos, a Pedagogia deve *trazer leis e normas.* Porque ela é a Ciência de educar, e educar é dirigir a evolução com um fim em mira. Fim, que só a Filosofia pode descortinar, porquanto as ciências experimentais positivas só podem trazer juízos de realidade e nunca juízos de valor.

O estudo compreensivo e exato da Pedagogia não se pode, logo, limitar à verificação da "realidade", do que *foi* ou do que *é* a Pedagogia, mas se há de estender naturalmente ao "valor", ao que *deve ser* a Educação. "Não pedimos pois aos fundamentos filosóficos da Pedagogia sòmente a missão de determinar como se há realizado a educação até nossos dias, senão ainda a de formar o *ideal* de uma educação". [2]

A ligação, assim, entre Filosofia e Pedagogia é clara. Tão estreita, que Dewey, Gentile e outros [3] chegam exageradamente a definir a Filosofia "teoria geral da Educação". Mas é inegável que toda a construção pedagógica traz nos flancos uma Filosofia da vida: "Atrás

[2]) Id., ibid., p. 12.
[3]) Cfr. Aguayo, Filosofía y nuevas orient., p. 1.

da *Ratio Studiorum* ou do *Emilio* aparece distintamente toda uma Religião e toda uma Filosofia". [4]

54. b) As ciências positivas não falam em imperativo

Quem pretendesse autonomizar completamente a Pedagogia, defini-la-ia ciência positiva. Ora, "as ciências positivas, já o disse Poincaré, não falam em *imperativo;* o *indicativo* é o único modo que lhes convém. Mas a educação não prescinde de imperativos... Educar é intervir; intervir é orientar; orientar é conhecer um rumo e para ele dirigir a criança. Impossível a educação sem um ideal educativo, e ideal educativo não no-lo pode ministrar a ciência *do que é,* mas a ciência *do que deve ser* o homem". [5]

"Teve o seu tempo, insiste De Hovre [6], a opinião de que a ciência moderna experimental poderia determinar um sentido à vida. Hoje, desiludidos, os Pedagogos se voltam *para a Filosofia* a buscar o ideal normativo. A Ciência assemelha-se a um indicador de estrada de ferro que nos mostrasse o horário dos trens em todas as direções, mas que nada nos dissesse a respeito do nosso destino".

55. c) A autoridade dos mesmos pedagogos

Enfeixemos autoridades pouco suspeitas:

"A arte da educação não obtém completa claridade senão com a Filosofia" (Fichte). [7]

"Pretende-se que a Ciência seja capaz de nos dar um ideal. E' um erro de que nos devemos desiludir. A Ciência explica o curso dos fenômenos, mas não prescreve que eles devam seguir uma direção e não outra. A química nos adverte do valor explosivo da dinamite, mas não nos ensina o uso que dela devemos fazer, se explodir uma mina ou exterminar um tirano". [8]

---

4) Compayré, Histoire de l'Education, Introd.
5) L. Franca, Sociologia e Pedagogia, in Rev. Bras. de Ped., Fev. 1934.
6) De Hovre, Philosophie Pédagogique, XXII.
7) In Aguayo, op. cit., p. 1.
8) Claparède, Psychologie de l'Enfant, p. 106.

"Ciência da Educação e Filosofia da vida são idênticas" (Dewey). [9]

"Para o professor, a psicologia educacional que não considera a natureza. do espírito é uma contradição. *For the teacher a study of psychology (educational) that does not clarify his thinking regarding the nature of mind, is Hamlet with Hamlet left out*" (Bode). [10]

"Há uma filosofia em todo sistema educacional e mesmo em toda educação, fosse esta ministrada ainda pelo menor filósofo dentre os homens" (Thamin). [11]

"A pedagogia sòmente preenche função importante quando se funda sobre programa social ou sobre uma filosofia da vida". [12]

"O primeiro passo na composição do programa é edificar uma filosofia de base, derivada do estudo da evolução cósmica e formulando o fim da vida, o destino do homem. Depois, toda a seleção e organização das matérias seria feita nos termos da filosofia básica" (C. A. Courtiss). [13]

"Não se podem fantasiar fins à Educação" (Krieck). [14]

56. d) A própria história da humanidade

A lei fundamental da íntima conexão entre Filosofia e Pedagogia se comprova exuberantemente na História da Humanidade. Em todos os povos, o ideal educativo está *em estreita relação* com o ideal cultural.

Mesmo entre os *povos antigos,* de cultura rudimentar, encontramos vislumbres de educação correlatada com esse minimum de civilização.

Entre os *Atenienses,* a Filosofia da vida salientava

---

9) Dewey, Philosophy of Education.
10) Boyd Bode, Conflicting Theories of Learning.
11) Thamin, Education et Positivisme.
12) Boyd Bode, Modern Educational Theories.
13) In Helen Mayer, Filos. de Educ. de S. Tomás de Aquino, p. 37.
14) E. Krieck, apud Hovre e Breckx, Les Maîtres, p. 223. Cfr. ainda p. 158, 231, 304, etc.

o lado estético, e a educação dòcilmente acompanhava essa concepção.

Entre os *Romanos*, a cultura era o Direito, o Estado, a Língua. Ora, o tipo do homem culto era também o jurisconsulto, o homem de Estado, o orador.

O *Cristianismo*, trazendo uma nova Filosofia da vida, criou de parceria novo ideal educativo. E assim como o Cristianismo foi a maior transformação social, a Pedagogia Católica foi a maior revolução pedagógica.

E' sempre à luz do critério do organismo cultural que se hão de estudar os sistemas pedagógicos *medievos, renascentistas, revolucionários.*

Na *Idade Moderna* e *Contemporânea*, essa conexão é tão evidente que não pede demonstração. Que coisa são, na verdade, as pedagogias naturalistas, socialistas, nacionalistas, individualistas e monistas? [15]

57. Corolário

Se a Filosofia Pedagógica é imprescindível, de outra parte se conclui que ela deve ser *total*. O sujeito da Educação é o homem todo, susceptível de aperfeiçoamento em todas as suas capacidades. E, em consequência, a Pedagogia que legìtimamente aspira abranger toda a educabilidade, há de forçosamente abordoar-se a uma concepção filosófica integral do educando.

Em que relação, porém? — De absoluta dependência ou de certa autonomia? — Afirmamos que em relação de *certa autonomia*, de tal sorte que não se verificam sempre separações maciças entre os diversos *métodos pedagógicos*, oriundos de várias filosofias. E' mesmo possível a convergência de métodos, ainda entre cultores de princípios filosóficos diferentes. [16] Porque, em certa maneira, *os métodos* independem da Filosofia perfilhada, para se fundarem mais nas bases experimentais.

E' portanto, ainda de filosofias errôneas se poderiam aproveitar métodos educacionais que surtissem bons re-

---

15) H o v r e, Le Catholicisme, sa pédagogie, ses pédagogues, p. 10, sg.

16) V. A c k e r, Rel. Filos. Educ. Anais C. C. E., p. 148.

sultados, não devidos aos princípios filosóficos senão à técnica educativa. Aliás, a Lógica clássica nos ensina a possibilidade de se tirarem conclusões verdadeiras de princípios falsos.

Não esqueçamos, todavia, a solerte advertência do Pe. Leonel Franca acerca do cuidado que hão de empregar os católicos para a assimilação de doutrinas heterodoxas, no que elas contivessem de aproveitável. Para essa assimilação requer-se "senso religioso esclarecido, prudência, isenção de ânimo, — qualidades próprias dos raros espíritos superiores".[17]

58. Objeções[18]

a) Pedagogia científica

O progresso das ciências há de ser, iniciado com a observação, um encaminhamento para a certeza matemática. *"Beginning with casual observation, it ends with exact measurement;* e quando perguntamos se a Educação é uma ciência, devemos entender: *To what extent is education an exact science?"*[19] Ora, assim, andamos longe da Filosofia orientadora dos processos pedagógicos.

R. Essa é uma das pretensões do naturalismo. Mas, errada. O homem é substancialmente *uno* e como tal se manifesta em todas as suas operações. Assim, não é possível que, ao agir, ele prescinda de sua concepção de vida, à qual necessàriamente subordinará seu ideal de educação. Negá-lo seria *eliminar a personalidade humana*. Que a Pedagogia procure atingir as certezas matemáticas nas estatísticas e tabulações, é legítimo; mas nunca se pretenda que isso é *toda* a Pedagogia. Há a finalidade, há a natureza do educando, há a influência dos ambientes, etc., que não se podem submeter a mensurações quantitativas.

59. b) Pedagogia psicológica

A Pedagogia é uma "psicologia aplicada à Educação" (Herbart). A Psicologia é a ciência suprema, e

---

17) Pe. L. Franca, A Crise do Mundo Moderno, p. 179, nota 176.
18) Hovre, Le Catholicisme, etc., p. 4, sg.
19) Ballard, The New Examiner.

a Pedagogia uma simples aplicação das teorias psicológicas. Nada de Filosofia Educacional.

R. Não negamos que a Pedagogia *se deva servir da Psicologia.* Ela deve conhecer a natureza do educando para empregar métodos adequados. Mas contestamos que a Pedagogia seja simplesmente isso, porquanto ela deve ter *finalidades* que ultrapassam o campo da Psicologia. Esta nos pode ensinar bons métodos, nunca o devido fim. Só nos *imperativos da Filosofia Ética* é que o poderemos encontrar. E entretanto o fim é importantíssimo em Pedagogia. Aliás, a objeção se baseia no *errôneo conceito* que atribui à Psicologia o primado exclusivo entre as ciências, o que é manifestamente falso.

60. c) Pedagogia empírica

As doutrinas pedagógicas são exclusivo produto da experimentação didática (M e u m a n n). Não é portanto à Filosofia, senão à prática da instrução e da educação, que nos havemos de dirigir, no estudo da Pedagogia.

R. O argumento é petição de princípio. Precisamente porque a experimentação didática, a prática da instrução e da educação *já supõem* uma Filosofia da vida. A Educação é um *processo vital,* no qual se transmite, em certa maneira, a vida. O valor da personalidade do educador repousa, marcadamente, no nexo entre a concepção da educação e a filosofia da vida. Consciente ou inconscientemente, todo educador comunica aos educandos a própria concepção da vida.

CAPITULO II

A Filosofia Pedagógica do Catolicismo

Artigo I. FILOSOFIA PEDAGÓGICA EM CONEXÃO COM TODO O CATOLICISMO

61. Assentado que toda Pedagogia repousa numa concepção filosófica, podemos imediatamente concluir que também o Catolicismo e sua Filosofia da vida possuam uma Pedagogia. E' precisamente a que vamos examinar. E antes de mais, verificaremos em *conspecto sumário* os seus princípios básicos, generalidades de aplicação, pontos de contacto com as outras correntes, vitalidade, leis de desenvolvimento.

E' evidente que tomamos a Filosofia da Educação em *sentido total* — e portanto, largamente auxiliada pela Teologia: esta é a Filosofia da vida do católico, na qual se alicerça a Pedagogia Católica.

Tese VIII — E' primeiro principio básico da Filosofia Pedagógica do Catolicismo

a) Sua conexão orgânica com todo o Catolicismo

b) Segundo a qual não é sòmente doutrina especulativa, senão regra de vida

1) Intelectual

2) Moral

3) Social

4) Ascética

5) Litúrgica.

Explanação

62. A Filosofia Pedagógica do Catolicismo

A Pedagogia que se dirige ao educando em todo o complexo de suas atividades deve ser *total.* E supor uma

Filosofia de totalidade. Na concepção católica, a visão filosófica e real do homem e do educando é *universalíssima*. Deduzimo-lo do próprio conceito de Educação, segundo vimos precedentemente exposto (nº 42).

Ela corresponde às exigências da *certeza exatíssima* sobre que se possa construir sem receios. Pois, no Catolicismo, as possiveis dúvidas da razão sobre assuntos de dentro e de fora da filosofia são plenamente aclarados e dissipados com a luz da Revelação, que não sòmente nos dá testemunho das coisas que a razão desconhece, senão que ainda dentro do âmbito filosófico nos liberta de erros, e longe de diminuir a nossa inteligência, "antes a aperfeiçoa, robustece-lhe as forças e apta-a para melhores êxitos, *potius perficit, auctisque viribus habilem ad majora reddit*". [1]

Corresponde, mais, à *condição atual do educando:* natureza decaída pelo pecado original, vitima de suas tristes consequências, necessitada de meios sobrenaturais e orientação sobre-humana. Só no Catolicismo poderá encontrar a Pedagogia meios aptos para dirigir ao fim ùnicamente verdadeiro e real. "Assim como não se pode dar verdadeira educação, sem que esta seja ordenada para o fim último, assim na ordem atual da Providência, isto é, depois que Deus se nos revelou no seu Filho Unigênito, que é o único "caminho, verdade e vida", não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã". [2]

63. a) Sua conexão orgânica com todo o Catolicismo [3]

Contràriamente ao que sucede com as pedagogias de Spencer, Herbart, Paulsen, Stanley Hall e tantos outros, a pedagogia católica está em íntima conexão com toda a doutrina correspondente. A *mesma concepção católica* do mundo e da vida é já em si uma pedagogia. Todos os problemas estudados no Catolicismo e resolvidos com a segurança do assenso sobrenatural da

---

1) Leão XIII, Æterni Patris.
2) Divini illius Magistri, p. 4 e 5.
3) Cfr. Hovre, Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie, p. 416, sg.

fé, tais como a existência de Deus, a criação, o homem — imagem e semelhança de Deus, a alma imortal, os novíssimos do homem, Jesus Cristo, Nossa Senhora, os Santos, — tudo é não sòmente revelação do amor de Deus e de seus adoráveis desígnios a nosso respeito, mas também é luz, é atrativo, é orientação e auxílio, numa palavra — *é Pedagogia.*

Que diremos então da *moral católica,* dos exemplos admiráveis dos santos, *a vida litúrgica* — elemento capital na vida sobrenatural do povo cristão, como o prova a própria vida orgânica da Igreja? [4]

E os *Sacramentos,* máxime a Santíssima Eucaristia, os retiros, a vida das comunidades religiosas, abençoadas e encorajadas pela Igreja?

Evidentemente, tudo constitui conhecimento e auxílio, luz e amparo, guia e orientação. Todo o Catolicismo é uma *viva pedagogia.*

Do Livro Santo por excelência, cuja depositária infalível é a Igreja, disse Stanley Hall [5] que é "o grande manual de psicologia e obra prima de pedagogia".

Efetivamente, a Pedagogia Católica é *viva e operante,* é a própria vida do Catolicismo. "Tudo o que é verdadeiramente católico é essencialmente de estrutura orgânica". [6] De nada vale, ensina Jesus, ouvir a palavra de Deus e a *não realizar:* "quem ouve a minha palavra e a não pratica é semelhante ao homem estulto que edificou na areia, *qui audit verba mea haec et non facit, similis erit viro stulto qui aedificavit domum super arenam".* [7] E' preciso que o conhecimento e a ação, a Filosofia de vida cristã e a Pedagogia se dêem as mãos: "quem ouve a minha palavra e a pratica é semelhante ao homem prudente que edificou sobre a pedra, *qui audit verba mea haec et facit ea, assimilatur viro sapienti qui aedificavit supra petram".* [8]

---

4) D. Lambert Bauduin, Vida litúrgica, p. 24.
5) Stanley Hall, Adolescence, II, p. 321.
6) Willmann, in Hovre e Breckx, Les Maîtres, p. 318. 7) Mt 7, 26. 8) Mt 7, 24; Tiago 22, 23.

64. b) A Pedagogia Católica é regra de vida

E' corolário da primeira parte. De fato, dada a intima união orgânica entre a Filosofia da vida católica e sua Pedagogia, é forçoso que o mesmo Catolicismo constitua inerrável *regra de vida perfeita.* "Os povos cristãos, dizia Willmann[9], são povos que ensinam. E são-no porque a Igreja é *Igreja docente*" Mesmo porque é inútil buscar Pedagogia que oriente a vida, fora do Catolicismo. "Deus só, é vida e verdade. A luz que deve iluminar a nossa escola é a que Jesus trouxe à terra".[10] "A educação é essencialmente religiosa, *Education is essentially religious*" [11]

65. 1) Regra de vida intelectual

Confessando que *"omne datum optimum et omne donum perfectum desursum est, descendens a patre luminum"* [12], o Catolicismo reconhece que o "dom perfeito" da razão humana é recebido do Pai das luzes com *limitada infalibilidade.* Mas a ampara ainda com os *confortos sobrenaturais* trazidos pelo próprio Verbo de Deus *"lux vera quae illuminat omnem hominem venientem in hunc mundum".*[13] E assim, dentro da imensa liberdade de ação da inteligência no seu campo especifico, a Pedagogia Católica sabe traçar limites que libertam a razão humana, porque a impedem de errar, e lhe previnem desvios. A História da Filosofia mostra à saciedade como o Catolicismo é regra de ouro para não se extraviar a razão humana.

Apresenta, ademais, como *ideal de verdadeira vida intelectual* o próprio Deus e sua Inteligência que se apascenta da Eterna Verdade: *"haec est vita aeterna ut cognoscant te solum Deum verum et quem misisti Jesum Christum".*[14] Se um pagão, Aristóteles, ensinava que a felicidade suprema da inteligência é a contemplação

---

9) In Hovre, op. cit., ibid.
10) Lars Eskeland, citado pelo Pe. Leonel Franca, Ensino Religioso e Ensino Leigo, p. 21.
11) Whitehead, The Aims of Education.
12) Tiago 1, 17. 13) Jo 1, 9. 14) Jo 17, 3.

de Deus e das coisas divinas, que se dirá do Catolicismo que oferece à inteligência Deus como objeto quase sem véus, na luz ofuscante da Revelação sobrenatural?

66. 2) Regra de vida moral

Aqui, eminentemente, o Catolicismo é vívida pedagogia. O Santo Padre Pio XI o lembra na *"Divini illius Magistri"*, citando o formoso texto de S. Agostinho: "O' Igreja Católica, mãe veríssima dos cristãos, vós com razão pregais que não só se deve honrar puríssima e castìssimamente o próprio Deus, cuja consecução é vida felicíssima, mas também de tal modo exerceis o vosso amor e caridade para com o próximo, que junto de vós se encontra, poderosamente eficaz, todo remédio para os muitos males de que por causa dos pecados sofrem as almas. Vós *adestrais e ensinais* com simplicidade as crianças, com fortaleza os jovens, com delicadeza os velhos, segundo as necessidades do espírito e do corpo. Vós, quase diria por livre escravidão, *submeteis os filhos aos pais* e dais aos filhos, como superiores, os pais com domínio de piedade. Vós, com o vínculo da Religião, mais forte e mais íntimo que o do sangue, *unis irmãos a irmãos*... Vós, não só com o vínculo de sociedade, mas também com o de certa fraternidade, *ligais cidadãos a cidadãos,* povos a povos, numa palavra, todos os homens, com a lembrança dos comuns protoparentes. *Ensinais aos reis* que atendam bem aos povos, *admoestais aos povos* que obedeçam aos reis. Com solicitude ensinais a quem se deve honra, a quem afeto, a quem respeito, a quem temor, a quem conforto, a quem advertência, a quem exortação, a quem correção, a quem censura, a quem castigo, mostrando em que modo, mas não a todos, tudo se deve, a todos porém a caridade, a ninguém a ofensa". [15]

67. 3) Regra de vida social

De tal maneira orienta a Pedagogia Católica os filhos da Igreja, que necessàriamente a sua *exemplar vida in-*

---

[15]) Divini illius Magistri, p. 34.

dividual se refletirá na *vida da sociedade,* porquanto "o bom católico, precisamente em virtude da doutrina católica, é por isso mesmo o *melhor cidadão,* amante de sua Pátria e lealmente submisso à autoridade civil constituída em qualquer legítima forma de governo". [16] "Isto é provado por toda a história do Cristianismo e das suas instituições, a qual *se identifica* com a história da verdadeira civilização e do genuíno progresso até os nossos dias". [17]

Realmente, justifica Leão XIII [18], "se a Europa Cristã dominou as nações bárbaras, e as fez passar da ferocidade à brandura, da superstição à verdade; se ela repeliu vitoriosamente as invasões muçulmanas; se guardou a supremacia da civilização, e se em tudo que faz honra à humanidade ela se mostrou constantemente e em toda parte guia e dominadora; se recompensou os povos com a verdadeira liberdade, sob as suas diversas formas; se, mui prudentemente, estabeleceu uma multidão de obras para consolação da miséria, — não há dúvida nenhuma que o *deve em grande parte à Religião,* sob cuja inspiração e auxílio empreendeu e realizou tão grandes coisas".

Lembremos ainda a suma estabilidade do corporativismo medievo informado pelo espírito cristão, e a intranquilidade contemporânea, fruto do esquecimento dos princípios cristãos de mútuo respeito e auxílio.

68. 4) Regra de vida ascética

A Pedagogia Católica é o *Evangelho,* — o divino ensinamento de Deus, a nós descido por que subamos nós até o céu. Os santos, ensina Pio XI [19], "conseguiram em grau perfeitíssimo o fim ou escopo da educação cristã e enobreceram e elevaram a convivência humana em toda a espécie de bens. De fato, os santos foram, são e serão sempre os maiores benfeitores da sociedade humana, como também *os modelos mais perfeitos* em *todas as classes e profissões,* em todos os estados e condições da vida, desde o camponês simples e rude, até ao sábio e le-

16) Id., p. 28. 17) Id., p. 33.
18) Leão XIII, Encíclica *Immortale Dei.*
19) Divini illius Magistri, p. 33.

trado, desde o humilde artista até ao general do exército, desde o particular pai de familia até ao monarca, chefe de povos e nações, desde as simples donzelas e esposas do lar doméstico, até às rainhas e imperatrizes".

69. 5) Regra de vida litúrgica

Toda a Liturgia bem entendida é admirável Pedagogia. Desde o *ambiente dos templos* "admiràvelmente educativos na linguagem da liturgia e da arte" [20], até as menores *cerimônias* do culto, tudo, através dos sentidos, atinge a inteligência, conforta a vontade, *move à prática das virtudes* individuais e sociais, figuradas e simbolizadas de maneira tão sugestiva no aparato luminoso dos sagrados ritos.

Oxalá fosse mais conhecida a Liturgia Católica, e obedecidas suas sugestões tão plenas de sentido! As torres das igrejas a apontar a finalidade última, e as naves a recordar os perigos da travessia, os altares simbolizando Cristo, o modelo supremo; a pureza das ceras, a brancura dos linhos, o vário dos ornatos, o perfume do incenso, — evocando e estimulando as virtudes cristãs; a união com Jesus e entre os cristãos — lembradas em tantos ritos, máxime na oblação do Sacrificio e no ósculo da paz; a humildade, a obediência, a pureza, o amor de Deus, o esquecimento das coisas da terra, — tudo encontramos compendiado na Liturgia Católica, somado ainda a todos os ensinos dogmáticos, cuja lição nela também aprendemos, com doçura e com proveito.

A Liturgia é a *Pedagogia ativa,* que ensina com a apresentação intuitiva das verdades de crer e dos princípios de agir. "Se os cristãos se compenetrassem bem do espirito das festas (litúrgicas) não ignorariam nada do que devem saber, porquanto encontrariam nessas festas todos os bons ensinamentos e, ao mesmo tempo, todos os bons exemplos". [21]

---

[20]) Id., p. 26.

[21]) Bossuet, citado por D. Bauduin, Vida Litúrgica, p. 52. Cfr. Flad, L'éducation par la liturgie.

Artigo 2. FILOSOFIA PEDAGÓGICA E UNIVERSALISMO SINTETIZANTE

70. Além da conexão orgânica com todo o Catolicismo, a Filosofia Pedagógica do Catolicismo se reveste ainda de um caráter altamente precioso: porque especialmente *universalizante,* abrangendo o homem na totalidade dos seus aspectos múltiplos, ela realiza o *"bonum ex integra causa"*, e de tal maneira que este *omnilateralismo* (em oposição ao *unilateralismo* das pedagogias não-católicas) vem a constituir especial predicado da Pedagogia Católica.

Destarte, nela se reúnem "todas as idéias sãs, seja qual for a sua proveniência", pois tal é o papel da Pedagogia, "esforçar-se para reunir um capital de idéias cada vez mais rico". [1] Enfim, a Pedagogia Católica o realiza em todos os seus setores. Vejamo-lo em pormenor.

Tese IX — O segundo princípio básico da Filosofia Pedagógica do Catolicismo

a) E' o universalismo sintetizante, mercê do conceito compreensivo do homem

b) Universalismo que funde em unidade harmônica todos os aspectos, verdadeiros mas unilaterais, disseminados nas várias Pedagogias não Católicas

c) Universalismo que não se encontra apenas nos fundamentos

d) Mas também nas mais minuciosas aplicações didáticas.

Explanação

71. a) Universalismo sintetizante

"Para a construção de uma sólida e *universal Pedagogia,* diz Ettingler[2], nada iguala o espírito que se irradia do *facho da verdade católica* e da clareza da fi-

[1]) Cfr. Willmann, in Hovre, Les Maîtres de la Ped. Cont., p. 318.

[2]) In Hovre, Le Catholicisme, sa pédagogie, ses pédagogues, p. 399.

losofia cristã que *sintetiza todos os elementos* de verdade contidos nas correntes unilaterais do pensamento e harmoniza, no modelo perfeito do Verbo feito homem, *todos os ideais* naturais e humanitários, mas aureolados de luz sobre-humana"

Adam[3] distingue uma catolicidade extrínseca e uma intrínseca. Consistiria esta no apoiar-se o Catolicismo na *totalidude da Revelação* e da Tradição e no abraçar o homem em sua *universalidade;* aquela, seria a adaptação ao mundo inteiro, a *todos os povos* e a todas as épocas. Ora, de ambas goza a concepção filosófico-pedagógica do Catolicismo: baseia-se num conceito total da realidade; não separa espírito e natureza, o homem e Deus, a alma e o corpo, o indivíduo e a comunidade, a humanidade e a Igreja, a Igreja e as nações.

O *conceito do homem* é um conceito universal: união substancial entre o corpo e a alma; indivíduo e parcela da comunidade, a ela preso por laços históricos e sociais, embora seja pessoa, de finalidade individual que deve obter, no tempo e na eternidade.

O *conceito de vida* é universal, não situando a existência na só vida terrena, mas estendendo-a a planos superiores, que, entanto, longe de se excluírem, mùtuamente se auxiliam e completam, desde a vida inferior no homem até à mais excelsa.

Desta sorte, a Pedagogia Católica é eminentemente *ciência da realidade,* ciência do homem e ciência da vida; ela é concreta, profunda e universal. Suas verdades constituem organismo harmônico e coerente, — a única concepção da vida, enfim, consequente e positiva.[4]

72. b) Que funde harmônicamente todas as verdades fragmentárias das outras filosofias da vida

"Sòmente a Igreja conseguiu afastar o erro sem sacrificar uma parcela de verdade, e *levar à unidade* coisas que nas mais escolas parecem incompatíveis".[5] O filósofo-

---

3) Ibid., p. 36. 4) Ibid., p. 37, sg.
5) Newman, in Hovre, Op. cit., ibidem.

pedagogo do Catolicismo "não pretende que só ele possa descobrir a verdade e a bondade; sabe que o alcançam fazer outros também, sequazes de filosofias diversas. Mas aceita com reconhecimento as descobertas alheias, convencido de que todo o *belo* e todo o *verdadeiro tem seu lugar* no panorama da vida e da *cultura católica*".[6]

Sim, porque "a cultura cristã é a convergência centrípeta de tudo, a subordinação de todos os bens acessórios ao bem supremo, a salvaguarda contra o esfacelamento, o segredo de toda organização, a unidade de todas as antíteses, a lei de todas as forças vitais, o contrapeso da morte".[7]

Faculta-lho o poder de assimilação orgânica, a ele conferido pelo seu próprio *caráter universalista, real, verdadeiro.*

"Se é verdadeira uma metafísica, todos os aspectos complementares da verdade, os mais diversos e os mais heterogêneos, devem poder enquadrar-se em seus princípios, de tal sorte que uma inteligência suficientemente esclarecida aí os há de perceber sem o acidental concurso do erro. *Si une métaphysique est vraie, tous les aspects complémentaires les plus divers et les plus hétérogènes de la vérité doivent nécessairement, dès l'instant qu'elle est vraie, pouvoir s'accorder dialectiquement avec ses principes, et une intelligence suffisament ouverte au réel doit pouvoir les y discerner sans le secours accidentel de l'erreur*".[8]

Ademais, as outras filosofias pedagógicas não-católicas, ainda que em certo ponto verdadeiras, nunca poderiam pretender ajustar-se plenamente à realidade do homem, a qual é *natural e sobrenatural.* Sòmente a Filosofia Pedagógica do Catolicismo é plenamente integradora de todas as verdades e se ajusta adequadamente à realidade do educando.

---

6) Schröteler, Jornada Católica de Münster.
7) Förster, Le Christ et le Libre Penseur.
8) Maritain, Théonas, p. 194.

73. c) Que se encontra não só nos fundamentos

Consequência do universalismo da Filosofia Pedagógica do Catolicismo, é que o espírito desta pedagogia pôde fundar as verdadeiras *Universidades* do saber humano "espalhadas por toda parte e sempre por iniciativa e sob a guarda da Santa Sé e da Igreja".[9] Basta, com efeito, manusear a História e se verá como a fundação dos *"Studium Generale"* se deveu ao desenvolvimento do espírito católico na pedagogia, através das escolas catedrais, das escolas monásticas, interesse pelos estudos filosóficos e teológicos, etc. Foram os Papas os fundadores das primèiras Universidades. "Antes do ano 1400, diz Denifle[10], das 44 Universidades existentes, 31 possuíam cartas Papais. E quando as outorgavam os reis, não o faziam nunca sem o beneplácito da Igreja".

Foi a Igreja quem *ensinou aos pagãos, aos bárbaros, aos medievos, aos contemporâneos.* Sua ação se estende a todas as *nações,* a todas as *idades* da vida humana e a todos os *graus* da inteligência. O máximo teólogo e o rude indígena que recebe a catequese, versam os mesmos sublimes ensinamentos, na perfeita unidade do ideal e dos meios de atingi-lo. As crianças, nos braços das mães, ouvem as *mesmas palavras* que as altas escolas de Teologia comentam, e que são as mesmas que Jesus Cristo pronunciou. Todas as ciências, letras e artes que se socorrem dos princípios cristãos, produzem obras primas, compreensíveis no entanto por todos, ainda pelos mais rudes e desprovidos de inteligência.

74. d) Universalismo que se encontra nas mais minuciosas aplicações didáticas

E' lógico que o espírito compreensivo da Pedagogia Católica assim se concretize em *todas as realizações* de ordem pedagógica. E é natural também que não sòmente nas bases ou nos princípios ele seja universalista, mas também nas *mais miúdas aplicações didáticas.* Realmen-

---

[9]) Divini illius Magistri, p. 10.
[10]) Citado por Riboulet, Histoire de la Pédagogie, p. 160.

te, não seria perfeita uma doutrina que, embora universal e coesa, não fora aplicável a todos os ramos do saber. Tal porém não se dá com a Pedagogia Católica.

Ao passo que a *didática moderna,* filha e imagem das filosofias modernas, é anti-dogmática e positivista nas suas origens, especialista no seu estilo, quantitativa e enciclopédica no seu ideal formador, e possui fragmentos de verdade, mas é céptica em relação à verdade total, donde lhe resulta a falta de um centro de unidade, de alma, de apoio, — a *didática do Catolicismo* sempre encontrou um centro, um apoio, uma alma, na verdade católica. E porque a Verdade Católica é universal, a didática do Catolicismo harmoniza, segundo demonstrou Willmann [11], tradição e progresso, prática e teoria, métodos e princípios, trabalho escolar e ideal formador, lógica, psicologia e biologia, materialismo e formalismo didático, educação e instrução.

Depositária do universalismo pedagógico, *"é com pleno direito* que (a Igreja Católica) promove as letras, ciências e artes, enquanto necessárias ou úteis à educação cristã e a toda a sua obra para a salvação das almas, fundando e mantendo até escolas e instituições próprias em todo o gênero de disciplina e em todo o grau de cultura". [12] "Amiga da verdade, insiste Pio XII, a Igreja admira e ama o progresso do *saber humano* tanto quanto o das *artes* e de *tudo quanto* ela sabe apto, pela beleza e bondade, a exaltar o espirito e promover o bem. A Igreja é o progresso divino no mundo, e a mãe do mais alto progresso intelectual e moral da humanidade e da vida civil dos povos. Ela avança, através dos séculos, senhora da verdade e da virtude, lutando contra os erros, não contra os homens que erram, não destruindo mas edificando, plantando rosas e lirios, sem desenraigar as oliveiras e os louros". [13]

11) In Hovre, Le Catholicisme, etc.
12) Divini illius Magistri, p. 8.
13) Pio XII, Discurso na Academia Pontifícia de Ciências, Roma, 3-12-939.

O *espírito católico,* nota Willmann, exerce seu influxo benéfico em todos os setores: no estudo da Pedagogia histórica, na educação física, na didática, na filosofia, na educação intelectual, profissional, social, estética, cívica, nacional, internacional. [14]

Sòmente o podem negar os que têm o espírito estreito, os que não são suficientemente universais para serem católicos *"they are not sufficiently catholic to be Catholic".* [15]

E, todavia, essa universalidade de concepção didática, tão vasta que logra tudo abranger, toda se fulcra, em maravilhosa unidade orgânica, num *único princípio,* o formulado pelo Mestre: "Buscai primeiro o Reino de Deus e sua justiça e tudo o mais se vos dará por acréscimo". [16] E' o *"unum necessarium"* que, estabelecido como centro de toda a construção pedagógica, se irradia coerentemente por todos os domínios educacionais. E enquanto as modernas pedagogias escolhem seus *setores independentes,* em que desenvolvem suas atividades, seja colimando a formação física, seja buscando a intelectual, ou a profissional apenas, seja preocupando-se exclusivamente com a educação cívica, ou nacional, ou social, ou sòmente procurando a formação estética, — a pedagogia católica, abraçando *sintèticamente* todos esses aspectos, os unifica em tensão orgânica, baseando-os todos na formação moral-religiosa, a mais importante e fundamental, sem o que todas as mais são construções vãs e inconsistentes.

Artigo 3. QUESITOS COSMOLÓGICOS, ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS

75. Há questões filosóficas que sobremaneira pesam no campo da Educação. Algumas, por *si mesmas* e por sua consequência intrínseca. Outras, em resultado do *ambiente contemporâneo,* mais dado a certos estudos, que os an-

---

[14]) In Hovre, op. cit., p. 425.
[15]) Chesterton, Francis of Assisi. [16]) Mt 6, 33.

tigos, se não menosprezavam, ao menos não valorizavam quanto o fazem os nossos dias. Essas questões são principalmente de ordem cosmológica, de ordem antropológica e de ordem sociológica. Vamos considerá-las à luz da Pedagogia Católica, para uma resposta clara, imediata e vitoriosa.

Tese X — Aos quesitos cosmológicos, antropológicos e sociológicos formulados pela Filosofia e que repercutem no campo educacional,

a) A Filosofia Pedagógica do Catolicismo baseada numa tríade sobre-humana,

b) Responde vitoriosamente

1) Com a concepção de Deus-Criador

2) Com o conceito de Cristo-Exemplar

3) Com o ideal da Igreja-Sociedade,

c) Afastando a tríade naturalista

1) Do antropocentrismo que inferioriza o homem

2) Do biocentrismo que desce a consideração da vida à pura animalidade

3) Do sociocentrismo materialista e determinista que decompõe e arruína a sociedade.

Explanação

76. a) Tríade sobre-humana em que assenta a Pedagogia Católica

Deus, Jesus Cristo e a *Igreja* — tal o triângulo *sobrenatural* que alicerça o universalismo católico, na resposta aos quesitos formulados pela Filosofia e que tanto repercutem no campo educacional.

Por que o sobrenatural? — Intermédio entre o anjo e o bruto, o homem tem necessidade, consoante o demonstra a experiência e a história, de olhar para muito acima de si mesmo, nos seus ideais e concepções, para não se deixar arrastar para baixo de sua natureza racional. Na fórmula de H o v r e, o *natural* é garantido contra o *antinatural*, graças ao *sobrenatural*. Um exemplo: o homem é a tal ponto envolvido pela sensualidade, que a morali-

dade não se pode chamar mandamento ou cumprimento do dever, se não falar a linguagem da Religião.[1] "Tirado o sobrenatural, disse Chesterton[2], o que resta já não é nem natural"; "quando a Religião se vai, a razão corre o risco de desaparecer". Ensina-o também Pio XII em nossos dias: "Se se desprezam os divinos mandamentos, não só não se obtém a felicidade extra-terrena, mas vacila a própria base na qual assenta a verdadeira civilização da humanidade, e só se devem esperar ruínas lacrimáveis. E' que os caminhos que levam à vida eterna são a força viva e seguro firmamento das realidades temporais".[3]

À luz destes princípios, a Filosofia e a Pedagogia católicas miram acima da natureza, ainda para se conservarem profundamente humanas.

77. b) 1) A concepção de Deus-Criador

As questões cosmológicas, máxime da *origem* do mundo, da matéria, da energia, da vida e dos seres humanos, têm sempre angustiado os homens. Em nossos dias: "Não estamos em condição de responder à pergunta — como surgiu a vida sobre a terra". "A aparição de seres humanos, capazes de considerável atividade intelectual, é um dos grandes enigmas da Psicologia e da História". "Não se suponha que a manifestação do homem governado pelas glândulas auxilia aos que pretendem desterrar do universo o espírito".[4] São *confissões contemporâneas* que evidenciam a *inquietude* e a ignorância. Mas, em geral, as filosofias pedagógicas não-católicas a estas questões respondem com a *negação de Deus* e a deificação do homem. Mesmo porque "o homem sempre adora um Deus: o verdadeiro ou um outro".[5]

---

1) Cfr. Hovre, Le Catholicisme, etc., p. 419, sg.

2) Hovre e Breckx, Les Maîtres de la Péd. Contemp. p. 342, 343.

3) Pio XII, Encicl. "Sertum lætitiæ", 1939.

4) Loeb, Paton, Berman, in Mirick-Herrera, Educación Progresiva, p. 34.

5) Spranger, Lebensformen.

A questão é antiga e já no começo da Igreja foi respondida pelos apologetas: "Desde os inícios da Igreja, encontrou a Fé adversários infensíssimos que, desdenhando os dogmas e institutos cristãos, afirmavam a pluralidade dos deuses, a eternidade e incriação do mundo e da matéria, a necessidade fatal dirigindo todas as coisas, a recusa da Providência. Contra estes insanos porém levantaram-se os sábios Apologetas que, iluminados pela fé, buscaram argumentos mesmo na razão humana, para estabelecer a existência de um só Deus, perfeitíssimo e colendíssimo, a criação de todas as coisas tiradas do abismo do nada, a Providência divina que a todas as coisas governa e dirige para seus respectivos fins. *Ab ipsis Ecclesiae primordiis, catholica doctrina eos nacta est adversarios multo infensissimos, qui christianorum dogmata et instituta irridentes, ponebant plures esse deos, mundi materiam principio causaque caruisse, rerumque cursum caeca quadam vi et fatali contineri necessitate, non Providentiae divinae consilio administrari. Jamvero cum his insanientis doctrinae magistris mature congressi sunt sapientes veri, quos Apologetus nominamus, qui, fide praeeunte, ab humana quoque sapientia argumenta sumpserunt, quibus constituerunt, unum Deum, omni perfectionum genere praestantissimum esse colendum, res omnes e nihilo omnipotenti virtute productas, illius sapientia vigere, singulasque ad proprios fines dirigi ac moveri*".[6]

A Apologética se continua *também hoje*. E esses princípios, sólidos e verdadeiros, de tanta consequência no terreno pedagógico, vamos buscá-los não só na Teologia Revelada, que os justifica de maneira absolutamente infalível, senão ainda nas *ciências experimentais* e na *filosofia*.

E' assim que com a *ciência experimental* rejeitamos a evolução de Lamarck, o turbilhão perpétuo da matéria de Engels, a intergênese de sóis e nebulosas de Svante Arrênio, examinamos a teoria expansionista de Lemaître, etc.[7]

6) Leão XIII, Æterni Patris.

7) Cfr. Guibert, Les Origines, p. 36, sg., 235, sg. Somme Catholique contre les sans Dieu, p. 47, sg., 84, sg.

Com a *filosofia*, mais fàcilmente ainda, refutamos a falsa posição dos materialistas, mercê das noções metafísicas de potência e ato, causa e efeito, movimento e tempo, necessidade e contingência. [8]

E com as luzes da *Revelação*, fechamos definitivamente as questões porventura não liquidadas pela ciência e pela filosofia, cimentando melhor as conclusões já alcançadas, para nossa construção pedagógica. E verificamos a inanidade do materialismo [9], o absurdo do Panteísmo [10], a necessidade da Revelação. [11]

Destarte, as questões de nossa origem, do mundo e consequências, são respondidas com o "Ontologismo criacional", a afirmação de *Deus-Criador*. E a Personalidade Divina se torna para logo a pedra de fecho da Pedagogia católica, o supremo valor pedagógico, o fim para o qual tudo converge, o Primeiro Educador.

Consequentemente, a alma de toda a educação é a *educação da alma,* cuja linguagem é a linguagem da *Religião*. Educação sem Deus é uma educação sem princípio suficiente, sem fim normativo, sem razão de ser. Reconhecem-no, aliás, pedagogos de valor, ainda fora do Catolicismo, tais como Stanley Hall, Whitehead, Spranger, — o psicólogo estruturalista, o qual confessava ao Pe. Schröteler que os católicos, colocando Deus à base da Pedagogia, nada têm que aprender com os agnósticos que vivem sempre em busca de um fundamento, e cada qual recomeça onde o predecessor terminou. [12]

78. 2) O conceito de Cristo-Exemplar

À segunda ordem de quesitos, acerca do *homem* e do valor de *sua vida*, sobretudo quanto à sua *finalidade,* maneira de vivê-la, *padrão que seguir,* igualmente a Filosofia Pedagógica do Catolicismo responde, depois de ou-

---

8) S. Tomás, Contra Gentil., lib. II, c. 15, sg., c. 31 e sg.
9) Enchiridion, Denziger-Bannwart, n. 1802.
10) Ibid., n. 1701.
11) Ibid., n. 1642, 1786, etc.
12) Cfr. Hovre, Le Catholicisme, p. 420, sg.

vir a ciência, a filosofia e a Teologia, com o conceito exemplarista do *Cristo-centrismo.*

Ela se serve das *ciências* e da *filosofia* para recusar o biologismo, bem como o monismo materialista que nega a alma, o agnosticismo comportamentista e mecanicista que a desconhecem, o espiritualismo exagerado e o panpsiquismo que a deturpam, para chegar ao *verdadeiro conceito da alma humana,* compêndio das vidas inferiores da natureza, — intelectiva, forma substancial do corpo.[13] Mas se socorre imediatamente da *Revelação* para confirmar essas verdades[14] e descobrir uma *vida ainda superior* — a da *graça,* que, por superior, há de ser mais vivida que as outras. E apresenta assim o padrão-tipo da vida humana e da educação, encarnado na figura humano-divina de *Nosso Senhor Jesus Cristo,* — Caminho, Verdade e Vida.

O Verbo feito carne não é sòmente o dogma capital do Cristianismo, senão também o *fato central* da pedagogia católica. Deus que se fez homem, para elevar o homem até Deus, — tal é a consideração que nos entremostra todo o ideal e todo o programa da Pedagogia Católica: fixar as vistas nesse Eterno Protótipo, a fim de, à luz de seus ensinamentos e exemplos, confortados com os seus auxílios, alcançarmos realizar em nós toda a perfeição natural e sobrenatural que nos estiver nas possibilidades, para enfim nos elevarmos até Deus.

"A imitação de Jesus Cristo é a lei vital de toda a educação. Eliminar a figura de Jesus do pensamento educacional é extinguir o sol no firmamento pedagógico".[15]

79. 3) O ideal da Igreja-Sociedade

Para resposta à terceira série de interrogações que versa sobre a *sociedade,* quesitos impostos sobretudo pelo

---

13) Cfr. Mercier, Psychologie, II, p. 247, sg., 292, sg. Remer, Summa Phil. Schol. Psychologia, p. 9, sg., 260, sg., 303, etc. S. Tomás, Contra Gent., lib. II, c. 49, 65, 71.

14) Enchiridion, Denziger-Bannwart, n. 481, 1914, 1658, etc.

15) Cfr. Hovre, Op. cit., p. 421, sg.

momento que os contemporâneos dão às questões desta ordem, a Filosofia Pedagógica do Catolicismo primeiro se vale das *ciências históricas* e *filosóficas* a fim de rejeitar as falsas teorias da sociedade, o pacto de Hobbes e Rousseau, os clãs totemistas, o socialismo, o comunismo, etc. [16], e estabelecer a verdadeira doutrina histórico-natural da origem da comunidade familiar e civil, e sua natureza.

À luz da *Teologia*, verifica essas conclusões, e reconhece a imperfeição das sociedades naturais no sentido de satisfazer a todas as necessidades e aspirações do homem, incluídas as *espirituais* (realmente existentes no presente estado da Providência), e pois se volta para a *Igreja*, como para o tipo de sociedade perfeita. [17]

E destarte o problema sociológico é resolvido pelo católico com a concepção societista do *Eclesiocentrismo*. Na Igreja, divinamente instituída por Jesus Cristo, está a verdadeira comunidade social educativa. Deve a sociedade ampliar as deficientes possibilidades educativas do indivíduo. Sendo porém o ideal educativo a conformidade com o Homem-Deus, essa finalidade nenhures se pode encontrar plenamente como na sociedade constituída para esse objetivo pelo próprio Cristo. Porque a semelhança com o Divino Exemplar há de ser tão estreita que se traduza numa *incorporação*. Ora, a Igreja é o *Corpo Místico* de Jesus Cristo. E' sòmente pela Igreja que o homem alcança chegar a Jesus Cristo e a Deus.

Ademais, "obra imortal de Deus misericordioso, a Igreja, ainda que ein si própria e pela sua natureza tenha por fim a salvação das almas e a felicidade eterna do céu, é entretanto, *na ordem natural* das coisas humanas, fonte de tantas e tão grandes vantagens, que seria impossível encontrá-las maiores e em maior número, ainda mesmo que ela houvesse sido fundada especial e diretamente com

---

16) Cfr. Llovera, Sociología Cristiana, p. 12, sg., 49, sg., 297, sg. Cathrein, Philosophia Moralis, 275, sg., 377, sg. Legrand, Précis de Sociologie, p. 93, sg., 214, sg.

17) Enchiridion, Denziger-Bannwart, n. 1694, 1849, 2270; 1719.

o fim de procurar a felicidade desta vida".[18] Repete-o, contemporâneamente, o Santo Padre Pio XII: "A divina religião, embora — oriunda do céu — conduza, mediante seus preceitos e leis, os homens à eterna beatitude, entanto ainda à vida terrena tais benefícios traz, que maiores lhe não fora possível se ùnicamente se destinasse a proporcionar felicidade aos humanos, no tempo de sua breve vida mortal".[19]

Por esta razão, a Igreja é órgão vivo da Pedagogia Católica, a qual mira a *dupla finalidade,* eterna e temporal. Se a educação se afastar da Igreja, inevitàvelmente se há de separar de Cristo, de Deus, da felicidade.[20]

80. c) 1) E' falso o antropocentrismo que inferioriza o homem

Contra as idéias de Deus, de Jesus Cristo, da Igreja Católica, as modernas filosofias da vida buscam apoio ùnicamente nas *coisas humanas,* daí resultando falsas bases e princípios educacionais. Abandonam a verdade, para se irem à busca de fábulas *"a veritate auditum avertent, ad fabulas autem convertentur.*[21]

Alongado de Deus, o homem volta-se *para si mesmo,* fazendo do próprio EU a diretiva de sua filosofia da vida. E, pois que a razão humana a si própria abandonada não raro se transvia, perde-se o valor especìficamente humano e cada qual procura o *homem-tipo,* segundo suas predileções ideológicas. E' o *Antropocentrismo,* concepção que visa fazer do homem o único absoluto, considerando-o o homem-animal, ou homem-social, ou homem-racial, ou homem-vontade, ou homem-Mamon, etc., conforme as filosofias perfilhadas.

Unilateralismo naturalista, indigno do homem e que reduz sua totalidade a acanhada estreiteza que o inferioriza. Afastado o sobre-humano, o homem resvala para o infra-humano. "Enchendo-se cada vez mais de orgulho,

---

18) Leão XIII, Encíclica Immortale Dei, preâmbulo.
19) Pio XII, Sertum lætitiæ, 1939.
20) Cfr. Hovre, op. cit., p. 422.
21) 2 Tim 4, 4.

o homem esvaziou-se cada vez mais do sentido de seu destino transcendente. Eis a causa das contradições destruidoras, do cepticismo mórbido que explodiram no interior do humanismo, provocando-lhe a falência irremediável". [22]

P i o X se aterrorizava a considerar, entre os males contemporâneos, o abandono e apostasia de Deus, porque, dizia, nada pode levar mais seguramente à ruina, segundo a palavra do profeta: *"Qui elongant se a te peribunt"*. [23] Afastar-se de Deus é buscar o homem, e encontrar a miséria e a ruína.

81. 2) E' falso o biocentrismo que desce a consideração da vida à pura animalidade

Pretendem os modernos suprimir Jesus Cristo e fazer da "vida" o centro da antropologia. E' o *Biocentrismo,* que ensina ter a vida em si mesma sua finalidade, sua norma e valor próprio.

Mas nossa vida é *Jesus Cristo:* "Ego sum vita". [24] S. P a u l o premunia os Colossenses contra os naturalistas do tempo: "Não vos iluda alguém, por uma vã filosofia de tradições humanas, consoante ao espirito do mundo e inimiga de Jesus Cristo, *ne quis vos decipiat per philosophiam et inanem fallaciam, secundum traditionem hominum, secundum elementa mundi, et non secundum Christum",* porque em Jesus fomos radicados, fundamentados e confirmados na fé, *"radicati et superaedificati et confirmati fide",* e Ele é sobremaneira digno de ser o Protótipo, "visto como nele habita corporalmente toda a plenitude da divindade, *quia in ipso habitat omnis plenitudo divinitatis corporaliter"* [25], ao passo que, se buscarmos ùnicamente a ciência humana, lembra S. T o m á s comentando este passo [26], nos tornaremos estultos de nos-

---

22) T a s s o d a S i l v e i r a expondo B e r d i a e f f, Tendências do Pensamento Contemporâneo, p. 9.

23) Encíclica "E supremi apostolatus", 1903.

24) Jo 14, 6. 25) Col 2, 7, sg.

26) S. T o m á s, Comment. in omnes Epist. S. Pauli, in Col., II, 7. 27) Jer 10.

sa ciência, *"stultus est factus omnis homo a scientia sua"* [27], porquanto "ninguém pode pôr outro fundamento senão o que foi posto — Jesus Cristo, *fundamentum enim aliud nemo potest ponere praeter id quod positum est, quod est Christus Jesus*" [28]

O resultado da negação de Cristo, nos problemas antropológicos, é a descida para o *infra-humano:* a vida é ùnicamente a vida animal, a vida dos instintos inferiores, o orgulho desumano e cruel: "A misericórdia é imoral porque impede o progresso, conserva os fracos e incapazes, que deveriam desaparecer para a perfeição da raça" [29]

E, ao passo que, nessas filosofias educacionais, a vida verdadeira do homem, que o especifica extremando-o dos brutos, a vida das atividades e faculdades superiores, é simplesmente *negada* ou *rebaixada* a plano secundário, a Pedagogia Católica, voltada para o Divino Mestre, ouve de seus lábios as altíssimas promessas: *"Et ego vitam aeternam do eis et non peribunt"*. [30]

82. 3) E' falso o sociocentrismo materialista e determinista que decompõe e arruína a sociedade

Também da *Igreja* as modernas filosofias da vida e da educação se querem emancipar. A sociologia reduzir-se-ia ao simples *Sociocentrismo,* que apenas se preocupa em organizar a família, a sociedade e as nações nos quadros de um rígido *materialismo e determinismo.* O ideal social é então ùnicamente a sociedade mesma, para cuja perfeição natural devem colaborar os indivíduos, parcelas da comunidade.

E entretanto, sem um ideal supra-social, é sempre mesquinha a concepção da própria sociedade, que sòmente se mantém, graças a tendências para algo mais nobre e mais elevado que ela própria.

Eis por que "a ordem social contemporânea chama e suscita ela mesma as forças que a irão destruir. Não há paz nem justiça onde não há paz e justiça com Deus". In-

[28]) 1 Cor 3, 11. [29]) Nietzsche. [30]) Jo 10, 28.

sensata a paz que se busca fora de Deus, avisava Pio X, porque expulsar a Deus é expulsar a justiça, e afastada a justiça, a paz é uma quimera: *"opus justitiae pax"* (Isaías). [31]

Da mesma sorte, adverte Pio XII: "Quando se nega a dependência do direito humano em relação ao direito divino, quando se não faz apelo senão a uma vaga e incerta autoridade puramente terrena, reivindicando-se uma autonomia assentada em moral utilitária, então o *próprio direito humano perde,* nas suas cotidianas aplicações, *toda a sua força moral,* condição essencial entanto para que seja reconhecido e para que possa exigir os sacrifícios dos cidadãos". [32]

"Debilitada a fé em Deus e em Jesus Cristo, obscurecida nas inteligências a luz dos princípios morais, destrói-se o *único e insubstituível fundamento* daquela estabilidade e tranquilidade, daquela ordem interna e externa, particular e pública, que sòmente é bastante e eficaz para salvaguardar e tutelar a prosperidade dos estados". [33]

As nações devem *voltar a Deus.* Fazê-lo por *Jesus Cristo.* Mas o caminho para Jesus Cristo é a *Igreja.* Dizia S. João Crisóstomo: A Igreja é vossa esperança, a Igreja é vossa salvação, a Igreja é vosso refúgio. [34]

Assim como o homem sem Deus é um simples animal, assim como Jesus Cristo é condição para que a vida não se esterilize e gangrene, assim a sociedade sem a Igreja expõe-se à decomposição e caminha para sua ruína. [35]

Artigo 4. RESOLUÇÃO DE ANTINOMIAS

83. A posição dos problemas que apresentamos resolvidos na tese precedente suscita entanto *objeções e antinomias,* dificilmente solúveis nas filosofias pedagógicas não-católicas. Porque unilaterais, elas não abraçam toda a realidade e forçosamente não atinam com a polarização

---

31) Encicl. E supremi apostolatus, 1903.
32) Encicl. Summi Pontificatus, 1939. 33) Idem, ibidem.
34) Cfr. Maritain, Antimoderne, p. 212, sg.
35) Cfr. Hovre, op. cit., p. 43, sg.

dessas antinomias, tarefa, contudo, sobremodo necessária ao pedagogo. Notava-o Willmann[1], o precursor da volta ao totalismo católico: ele ensinava "o retorno ao conjunto, à unidade e totalidade no ensino. Possuir completamente as partes e perder de vista suas relações espirituais, eis um defeito imperdoável, sobretudo em educação e didática. Mais do que alhures, em educação, a vista de conjunto se impõe, e a síntese; porque o trabalho cotidiano constantemente limita os horizontes".

Só a síntese católica universalista, assentada na tríade sobre-humana de que falamos, alcança resolver e reduzir os antinômicos problemas que no campo cosmológico, antropológico e sociológico se deparam, deixando perplexos e mudos os pedagogos que perfilham doutrinas unilateralistas.

Esse poder de *"coincidentia oppositorum"*, já evidenciado por Nicolau Cusano na Renascença[2], é hoje largamente desenvolvido pelos pedagogos católicos[3], e também por aqueles que, pretendendo harmonizar as antinomias, consciente ou inconscientemente se aproximam da concepção católica.

Tese XI — A síntese católica universalista alcança resolver e reduzir as antinomias que surgem da posição dos problemas

a) Cosmológicos
b) Antropológicos
c) Sociológicos.

Explanação

84. a) Antinomias dos problemas cosmológicos

E' misteriosa e insolúvel, no terreno das antinomias cósmicas, para os não-católicos, a coordenação dos conceitos de *Criador* e *criatura,* coordenação de que resultam, para muitos, idéias panteístas, negação da Providência, agnosticismo, etc. Para o católico essa relação é perfeita-

---

[1]) In Hovre, Breckx, Les Maîtres de la Péd. Contemp., p. 318. [2]) Hovre, Le Catholicisme, etc., p. 47.
[3]) Willmann, Newman, Przywara, etc.

mente clara, deduzida da desigualdade entre Deus e nós, de uma parte, e dos atributos de Deus, bondade, fato da Revelação, etc., de outra. Conhecimento de que se infere outra unidade de tensão, entre os que pretendem fazer de Deus o único Todo, o único valor, negando a autonomia do homem, — e os que negam o Criador, endeusando a criatura.

Também a antinomia: *Subjetivismo ou Objetivismo* se resolve pela concepção de que, ao passo que em Deus há perfeita identidade entre sujeito e objeto, tal não se dá no homem. Portanto, nem subjetivismo exagerado que faz do homem norma e centro de tudo, nem objetivismo rígido que pretende ser o homem produto de tudo que o circunda.

O binômio antinômico: *Fenomenalismo ou Substancialismo,* que preocupa os modernos, interessados em reagir contra o substancialismo estático, por um fenomenalismo dinâmico, é igualmente reduzido pelo católico com a concepção que em Deus há identidade de vida e imutabilidade, de ser e de repouso, ao passo que, nas criaturas, os dois extremos — substância e fenômeno, se mutuam em concomitância, não se dissociando rìgidamente.

Problema fundamental da Ontologia é a oposição entre Monismo e Pluralismo, que angustia os filósofos unilateralistas, no dilema do *"unum univocum"* e do *"plura simpliciter"*. A Filosofia Católica, graças ao ontologismo criacional, sabe acrescentar a esse dilema o *"unum analogum"*, reduzindo a antinomia.

Entre o *Panteismo* que, confundindo Deus e o mundo, vê ùnicamente o laço entre Deus e o cosmos, negando distâncias separadoras, — e o *Deismo,* que não vê liame algum entre Deus e o mundo, o Catolicismo escolhe o meio termo equilibrado, que, sem confundir Deus e criatura, não nega entanto a Providência do Criador sobre a criatura.

Para o *Transcendentalismo,* Deus é inacessível; para o *Imanentismo,* Ele está talmente dentro de nós, que da análise de nossa psicologia poderemos deduzir a natureza

de Deus. Resolvendo a antinomia contraditória, o Catolicismo reconhece Deus acima de nós, mas também em nós.

O antigo *Gnosticismo* e o *Cientismo* contemporâneo pretendem conhecer a Deus por meios ùnicamente naturais; o *Agnosticismo* e o *Irracionalismo* moderno, ao contrário, colocam a Deus acima do conhecimento humano. Trilhando a via intermédia e reduzindo a antinomia, o Catolicismo ensina que, embora seja Deus em si mesmo incompreensível a nós, sem embargo podemos chegar ao conhecimento de sua existência. [4] Ciência, entanto, sobremodo necessária pelas suas consequências práticas: "E' impossível viver 24 horas sem decidir da responsabilidade ou irresponsabilìdade dos homens que nos rodeiam. Dogmas sobre toda sorte de questões vitais constantemente se impõem". [5] Sobretudo no terreno moral: "Sem religião, a moral é uma fria lápide de granito. Pela religião, ela se torna uma lei, burilada em corações vivos". [6]

85. b) Antinomias dos problemas antropológicos

São angustiantes as antinomias antropológicas. Mal resolvidas pelas filosofias e civilizações modernas. Carrel brada num livro inteiro [7] que o homem é hoje um desconhecido, e que por isso a *nossa civilização* é desumana, e estúpida, necessitando de imediata reforma. Ao passo que "o *Cristianismo* despertou a consciência de tal maneira, que a sua escravização é intolerável. Os maiores filósofos da antiguidade, Platão e Aristóteles, não conseguiram atingir a consciência, que depois do Cristianismo é sensível a qualquer homem". [8]

O Catolicismo, ademais, sintetizou os extremos, no campo antropológico. Aristóteles, encarnando o *realismo* filosófico, e Platão, o *idealismo*, pode dizer-se que foram fundidos em síntese viva no Catolicismo por

---

4) Hovre, op. cit., p. 48, sg.
5) Chesterton, Religious Doubts of Democracy, p. 62.
6) Behn, Sein und Sollen, 226.
7) A. Carrel, L'Homme, cet inconnu.
8) Berdiaeff, Le Christianisme et l'activité de l'homme

S. Tomás de Aquino, peripatético, e S. Agostinho, platônico.

Quando imperava o Naturalismo, o Catolicismo defendeu intransigentemente a *existência da alma;* entretanto, no tempo dos Gnósticos, o mesmo Catolicismo defendeu, com não menor energia, a *existência do corpo humano.* Porque, para o Catolicismo, alma e corpo não são elementos que se combatem; nem agentes paralelos sòmente; nem o corpo é a realidade toda e a alma um apêndice apenas; nem a alma é tudo e o corpo um acessório; ambos são elementos que se completam e vivem em união substancial no composto humano.

Mas, entre as antinomias antropológicas, avulta a contradição que se tem movido a respeito da Pessoa de *Jesus Cristo.* Para uns, Jesus é simplesmente *homem,* para outros, simplesmente *Deus.* O Catolicismo ensina, sintetizando os opostos, que na única Pessoa de Jesus Cristo há duas perfeitas naturezas, a divina e a humana, hipostàticamente unidas. "Nosso Cristo, o Cristo do cristianismo autêntico, é verdadeiramente Deus tanto quanto verdadeiramente homem". [9]

Nossa *natureza humana, em Jesus,* foi elevada de maneira inexcedível. Ela que ouvira a maldição: "és pó e em pó te hás de tornar, *pulvis es et in pulverem reverteris"* [10], em Jesus foi sublimada acima de todo o criado, anjos e potestades, de tal maneira que o homem "tão baixo colocado que mais não poderia descer, se visse elevado tão alto que mais não pode subir, *qui loco tam humili tenebatur ut descendere non posset ulterius, ad tam excelsam sedem elevaretur, ut altius non posset ascendere"* [11]

No mesmo homem, não são antinômicas a *natureza* e a *graça.* Porque a infusão da supernatureza supõe a natureza, que se juntam ambas em unidade de tensão na pessoa do regenerado pelo batismo.

---

[9]) Karl Adam-Ricard, Jésus le Christ, p. 9, sg.
[10]) Gên 3, 19.
[11]) S. João Crisóstomo, De ascensione Domini, t. 3.

No problema da graça e da natureza, *Pelagianos* ensinaram que havemos de aceitar tudo da natureza, *Jansenistas,* que tudo da graça, exclusivamente. A solução católica genuína, como alhures, não é — graça *ou* natureza, e sim — graça *e* natureza.

Contra o *Racionalismo* e o *Cientismo,* o Catolicismo vindicou o valor da Fé. Contra o *Tradicionalismo, Fideismo* e *Irracionalismo,* salientou o valor da razão. Fé e Razão não se excluem, ambas pertencem à Verdade.

Entre o *Intelectualismo* extremado e o *Voluntarismo* em exagero, o Catolicismo ensina que a inteligência e a vontade, como faculdades distintas, têm, cada qual, sua atividade e valor próprio. Enquanto o pensamento lógico supõe o caráter, na frase de Foerster, a vida volitiva perfeita não é possível sem uma inteligência bem formada.

Finalmente, no seio do Catolicismo, se conciliam as aparentemente *mais antinômicas virtudes,* como a fortaleza e a humildade, a caridade e a firmeza, o valor do caráter e a renúncia de si próprio. O Supremo Modelo e o Ideal Perfeito do Catolicismo é a um tempo o Cordeiro de Deus e o Leão de Judá. [12]

86. c) Antinomias dos problemas sociológicos

A mais premente dentre as antinomias sociológicas é a celebrada oposição entre o *indivíduo* e a *sociedade.* Por isso tanto se dividem os filósofos, abraçando uns o individualismo, outros o societismo absoluto. Entretanto, a concepção eclesiocêntrica do Catolicismo vale reduzir esse contraste. Realmente, ao passo que a Igreja é uma verdadeira e perfeita sociedade de membros que conspiram a um *fim comum,* entanto os meios de santificação, que precisamente constituem o alvo mirado, são de todo *individuais.* De um lado o conceito do *suprapessoal* é o primeiro princípio (*"unus catholicus, nullus catholicus"*) do Catolicismo, cujo próprio nome aliás significa universal sociedade. De outro lado, a santificação e salvação eterna são negócio estritamente *individual.* E' assim que a

---

12) Cfr. Hovre, op. cit., p. 55, sg.

Igreja socializa sem destruir a individualidade, assim como o demonstram os santos, tão diversos entre si, tão caracterizados em suas personalidades.

Ademais, a filosofia católica vê no educando o individuo e a pessoa: *individuo,* parte de uma sociedade, com deveres sociais indeclináveis; *pessoa,* com direitos estritos, inalienáveis. A oposição entre os dois aspectos é resolvida precisamente por essa consideração: Individuo e pessoa, há de o homem, na educação, subordinar as tendências e instintos individuais ao desenvolvimento do que é *especìficamente* humano, isto é, à cultura da personalidade, enquanto, por esta, tende a valores mais altos. Assim, cortando as demasias individuais e egoísmos viciosos, que são justamente o que se opõe ao cumprimento dos deveres sociais, "dá-se ao homem o máximo de seu *valor pessoal* e assegura-se-lhe o máximo de sua *eficiência social*". [13]

Outra luta que nos oferece o mundo moderno é a que se fere entre a *Cultura* e a *Religião.* Os partidários da primeira apagam a Religião, os da segunda querem suprimir a Cultura. Entre ambas o Catolicismo responde: Religião e Cultura são coisas diferentes, cada qual com suas leis, valores e objetivos específicos. Não, pois: Cultura *ou* Religião, mas Cultura *e* Religião.

O mesmo se deve dizer das pretensas antinomias entre Progresso e Tradição, Nacionalismo e Internacionalismo, Aristocracia e Democracia. Todas se podem e devem unir em harmônica unidade de tensão, porquanto aspectos vários e distintos, mas não contraditórios, do homem e da sociedade. [14]

A Igreja, sempre em sentido real e concreto, vai ao encontro de todas as atividades e as polariza; ao encontro de todos os povos e os irmana; ao encontro de todas as idades e as agrega no amor, para constituir o Corpo Místico de Cristo, na terra primeiro, e depois na eternidade.

---

13) P.. L. Franca, Pedagogia Social, in Bol. Prof. Catol., n. 8. 14) Cfr. Hovre, op. cit., p. 63, sg.

Artigo 5. LEIS DE DESENVOLVIMENTO DA FILOSOFIA PEDAGÓGICA DO CATOLICISMO

87. Organismo vivo, o Catolicismo vem, através dos séculos, desenvolvendo-se de maneira perfeita e maravilhosa. Evolução que, longe de constituir os seus dogmas em "instrumentos ou símbolos, veículos da verdade, acomodados à evolução do homem, sujeitos a variações substanciais e intrínsecas" [1], é, ao contrário, um *crescimento orgânico,* que faculta um desenvolvimento no sentido intensivo, conservado sempre o tipo primitivo, em imenso poder assimilador.

A Filosofia da vida, e, pois, a *Pedagogia católica,* por via de consequência, gozam também desse desabrochar vital, condicionado a leis que a conservam e aumentam, manifestam a solidez doutrinária de seus princípios, sua fecunda adaptabilidade. São as sete leis enunciadas por Newman. [2]

Tese XII — A Filosofia Pedagógica do Catolicismo obedece a sete leis que a um tempo a conservam e desenvolvem, evidenciando-lhe a solidez doutrinária e a fecunda adaptabilidade, e que são

- **a) Manutenção do tipo**
- **b) Continuidade dos princípios**
- **c) Poder de assimilação**
- **d) Consequência lógica**
- **e) Antecipação do futuro**
- **f) Conservação do passado**
- **g) Vigor perene.**

Explanação

88. a) Preservation of type

O Catolicismo atual é o desenvolvimento e a continuação do Evangelho, dos ensinamentos de S. Pedro, de S. Paulo, S. Agostinho, S. Tomás, etc., da mes-

---

[1]) Cfr. Encíclica "Pascendi", 8 Set. 1907.

[2]) Development of Christian Doctrine. Cfr. Hovre, Le Catholicisme, 73, sg.

ma sorte que o homem feito é o desenvolvimento normal da criança. Como todo ser vivo, o Cristianismo é móvel na sua imutabilidade.

Móvel, não mutável. Admite o progresso exterior, o desenvolvimento íntimo, o crescimento por dentro, na maior extensão dos seus *eternos princípios*, os mesmos sempre: "E' absolutamente certo que é a mesma fé a dos modernos e dos antigos, porquanto, se não o fora, não haveria uma só Igreja. *Pro firmo esse tenendum unam esse fidem modernorum et antiquorum: alias non esset una Ecclesia".* [3] "Se alguém afirmar possível que, mercê do progresso das ciências, venham os dogmas propostos pela Igreja a comportar sentido diverso do que ensinou e ensina a Igreja, seja anátema. *Si quis dixerit, fieri posse, ut dogmatibus ab Ecclesia propositis aliquando secundum progressum scientiae sensus tribuendus sit alius ab eo, quem intellexit et intelligit Ecclesia, anathema sit".* [4]

89. b) Continuity of its principles

Através de todos os séculos, o Catolicismo sempre se manteve *fiel à unidade* do dogma, da fé, da graça, dos sacramentos, ouvindo e obedecendo o conselho do apóstolo: "Não vos seduzam as muitas doutrinas novas. *Doctrinis variis et peregrinis nolite abduci"* [5]

"O Cristianismo fala incessantemente de unidade e o epíteto de UNA é um dos que a Igreja a si própria atribui, em seu CREDO. Notai, de passagem, que não sòmente proclama a Igreja sua unidade, senão que a canta, visto como é a Unidade o caráter da Lei e o caráter da Glória. A Unidade viva e verdadeira se há de cantar e bradar, porque ela é o pulsar mesmo do coração. *Le Christianisme parle sans cesse de l'unité, et l'épithète de UNAM est une de celles que l'Eglise se donne à elle-même dans le Credo. Et remarquez en passant que l'Eglise ne proclame pas seulement son Unité, mais qu'elle la chante, parce*

[3]) S. Tomás, De veritate, q. XIV, art. 12.
[4]) Denziger, Enchiridion, n. 1818. Cfr. etiam n. 1800, 2080, etc.
[5]) Heb 13, 9.

que l'Unité est le caractère de la Loi et le caractère de la Gloire. L'Unité véritable et vivante a droit au chant et au cri, car elle est le battement même du coeur". [6]

90. c) Its power of assimilation

A Igreja *recebe tudo* o que é bom, de tudo se vale, porque todo o verdadeiro e reto pertencem ao seu patrimônio nunca exaurido. Sua *filosofia,* de maneira especial apresentada por Tomás de Aquino, é essencialmente assimiladora, e "conduz, benévola e pacífica, o pensamento católico, a buscar em toda parte, o que une, preferìvelmente ao que separa; os fragmentos da verdade, antes que seus desvios e privações; procura salvar e não destruir; edificar, que não dispersar. *Porte, bienveillante et pacifique, la pensée catholique à chercher partout les concordances plutôt que les oppositions, les fragments de vérité plutôt que les privations et les déviations, à sauver et à assumer plutôt qu'à renverser, à édifier plutôt qu'à disperser".* [7]

Não só na filosofia, senão também nas *ciências,* com as quais não pugnam, mas concordam, os princípios filosóficos escolásticos: "Ainda em nossos dias, vários e insignes cultores das ciências físicas pùblicamente atestam que nenhuma contradição verdadeira se encontra entre as mais recentes conclusões verificadas e certas da Física e os princípios da Filosofia da Escola. *Hac ipsa aetate, plures iique insignes scientiarum physicarum doctores palam aperteque testantur inter certas ratasque recentioris Physicae conclusiones, et philosophica Scholae principia nullam veri nominis pugnam existere".* [8]

E' consequente que no *terreno educacional* o Catolicismo tenha assimilado e assimile sempre: "O mestre cristão acolha e aproveite quanto de verdadeiramente bom produzem os nossos tempos na disciplina e nos métodos". [9]

---

6) Hello, L'Homme, XXX.
7) Maritain, Antimoderne, p. 25.
8) Leão XIII, Æterni Patris.
9) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 29.

91. d) Logical sequence

Todas as verdades católicas formam um *organismo*, encadeando-se em tal trama lógica, que não é possível a alguém ser católico, se não admite o complexo de *todo o ensinamento eclesiástico.*

As heresias escolhem uma verdade e a separam do conjunto, donde lhes advém o erro, porque as verdades são como membros de uma só família, que todas se auxiliam, se supõem, se completam, se ilustram mùtuamente. Já vimos como o Catolicismo toma as antinomias aparentemente mais contraditórias e as une em *unidade de tensão,* estreitando-as ainda em sequência lógica perfeita. E' grande mérito da Igreja Católica, pois não é fácil na questão das *virtudes*, por exemplo, mantê-las todas em estabilidade adequada. Mais cômodo seria desenvolver um só aspecto delas, do que procurar o equilíbrio entre virtudes antagônicas, doçura e firmeza, afirmação de caráter e renúncia a si próprio, uso das criaturas e reservas e abnegações. A verdadeira ascese será não sòmente uma luta contra si mesmo, senão ainda a difícil composição das virtudes entre elas, porquanto, na frase de Newman, o progresso moral há de ser *simétrico.* Assim como os dogmas fora do conjunto são heresias, assim as virtudes divorciadas das outras são vícios:

"Que vale emagrecer o corpo com a abstinência, se o espírito se intumesce com a soberba? Que louvor merecemos se o palor do jejum se confunde com a lividez da inveja? Que virtude há em privar-se alguém de beber vinho, quando se embriaga na ira e no ódio? *Quid autem prodest tenuari abstinentia corpus, si animus intumescat superbia? Quam laudem meremur de pallore jejunii, si invidia lividi sumus? Quid virtutis habet vinum non bibere, et ira atque odio inebriari?*" [10]

Esta consequência lógica é indispensável, evidentemente, na *educação:* "São muitos os que pretendem *educar* a juventude ùnicamente pela influência do amor, outros preconizam a só energia. O mesmo problema se apre-

[10]) S. Jerônimo, Epist. ad Celantiam, 22.

senta para a educação da personalidade e da socialidade, idem, para a educação sexual, nacional, cívica, religiosa. Acaso não é o grande defeito da educação contemporânea dirigir todos os esforços para as virtudes intelectuais, com exclusão das virtudes morais?" [11]

Entanto, para a rigorosa união de consequência lógica entre todas as virtudes, como aliás entre as mais atividades humanas, é necessária uma filosofia da vida perfeitamente coerente e fecunda, qual o Catolicismo.

92. e) Anticipation of its future

Assim como um grande gênio se revela já, às vezes, numa idéia de sua primeira juventude, assim a Igreja Católica, "desde o princípio, *continha em potência* todo o edifício doutrinal dos séculos vindouros. *Quaecumque posteriores crediderunt, continebantur in fide praecedentium patrum*". [12]

"O Cristianismo é entre as religiões precisamente a mais apta a voltar para o futuro os olhares dos povos". [13]

Também a *filosofia cristã,* no gênio do Doutor Comum, pois a filosofia do Angélico é a filosofia da Igreja — *"Thomae doctrinam Ecclesia suam propriam edixit esse"* [14], também a filosofia antecipa o futuro: "O Doutor Angélico estudou, nas razões e princípios das coisas, conclusões filosóficas de latíssima aplicação, que contêm dentro em si farta sementeira de verdades quase infinitas, e que oportunamente deveriam os mestres vindouros explanar com frutos ótimos. *Philosophicas conclusiones Angelicus Doctor speculatus est in rerum rationibus et principiis, quae quam latissime patent, et infinitarum fere veritatum semina suo velut gremio concludunt, a posterioribus magistris opportuno tempore et uberrimo cum fructu aperienda*" [15]

---

11) Hovre, Le Catholicisme, p. 275.

12) S. Tomás, S. Theol., II IIae, q. I, art. 7.

13) Berdiaeff, Le Christianisme et l'activité de l'homme.

14) Bento XV, 1921. Pio XI, encíclica "Studiorum ducem".

15) Leão XIII, Æterni Patris. Cfr. etiam Pio X, Motu Proprio "Doctoris Angelici". Maritain, Le Docteur Angélique, cap. III.

Supõe-se, logo, o *esforço*. Todo o esforço ingente dos teólogos, dos filósofos e educadores cristãos e pedagogos católicos, para pôr a logro o esplêndido cabedal que possuímos, a fim de, no campo educacional, "examinar os problemas, adaptar às situações presentes os nossos principios, colocar-nos na primeira linha onde quer que se trave a luta pela posse do que temos de mais precioso". [16]

93. f) Conservation of its past

A experiência secular da Igreja é o seu poder de capitalização. A Verdade é sempre a mesma e a Igreja Católica, depositária dessa Verdade, timbra sempre em *conservar as tradições* de seu passado.

O valor de uma personalidade se afere pela fidelidade ao seu passado. Semelhantemente, uma doutrina que muda substancialmente, é porque não era verdadeira. Ora, na Igreja, "quanto à substância dos artigos da fé não houve aumento, com a sucessão dos tempos. Mas quanto à aplicação, cresceu o número de artigos, porque algumas verdades, que implìcitamente apenas eram sabidas pelos primeiros, foram explìcitamente conhecidas pelos que vieram depois, *quantum ad substantiam articulorum fidei non est factum eorum augmentum per temporum successionem. Sed quantum ad explicationem crevit numerus articulorum, quia quaedam explicite cognita sunt a posterioribus quae a prioribus non cognoscebantur explicite*". [17]

Conservação do passado, que se encontra eminentemente na *Pedagogia* do Catolicismo. O respeito ao passado é aqui a condição de êxito no futuro. O Santo Padre Pio XI, na *"Divini illius Magistri"*, repetidamente se insurge contra os inovadores de doutrinas e métodos falsos, — na educação tradicional da pureza, nas novidades da coeducação, ausência de disciplina, excessiva autonomia e ilimitada liberdade de formação, etc. [18]

---

16) Schröteler, Jornada Católica de Münster.
17) S. Tomás, S. Theol. II IIae, q. I, art. 7, in corp.
18) Divini illius Magistri, p. 4, 21, 23, etc.

94. g) Chronic vigor

Os muitos períodos de tribulação por que tem passado e passa ainda a Igreja não lhe diminuem a indefectível firmeza. Ela *em si mesma possui elementos* bastantes para *refazer* suas acidentais obnubilações.

As *heresias* surgiram e desapareceram. A Igreja Católica, longe de se enfraquecer com elas, muito ao contrário, *lucrou*. "E' preciso que haja heresias. *Oportet et haereses esse*". [19] Porque, com as heresias, melhor se estudam os pontos controvertidos, explicitando-se os dogmas católicos. Eís por que diz S. Agostinho [20] que a Igreja, "de todos os que erram se aproveita para os seus fins. Ela se serve dos heresiarcas, para provar sua doutrina, e dos cismáticos para documentar sua estabilidade. *Omnibus errantibus utitur ad provectus suos: Utitur haereticis ad probationem doctrinae, schismaticis ad documentum stabilitatis*". E expondo o precitado texto de S. Paulo, o Hiponense nos recomenda usar deste *"divinae providentiae beneficio"*, porque os hereges são úteis à Igreja, ensejando-lhe ensinar a verdade. E ainda porque entre os filhos da luz "muitos têm necessidade de ser despertados pelos hereges, para que vejam a luz de Deus e se alegrem na sua posse. *Multi ut diem Dei videant et gaudeant, per haereticos de somno excitantur*" [21]

Entanto, é sempre *de dentro que vêm os remédios*. Lembremos as reformas dos Concílios, sobretudo o de Trento.

A *Pedagogia Católica* é também exornada com esse vigor perene, em oposição a tantas outras que, como a de Rousseau por exemplo, adoentadas de fraqueza crônica, não têm remédio, não resistem aos anos, não têm elementos de vida, nem de sustentação das forças débeis.

---

[19]) I Cor 11, 19.
[20]) S. Agostinho, De Vera Religione, cap. VI.
[21]) Id., ibid.

Artigo 6. CORRENTES CONTEMPORANEAS DO PENSAMENTO E FILOSOFIA CATÓLICA

95. Salientava algures Maritain[1] as "úteis observações das teorias modernas, e como os melhores dentre seus autores, constrangidos pela experiência, foram levados a *reencontrar* algumas das grandes verdades que a Pedagogia Católica acostumou-se a aplicar". Eterna e imutável, a verdade afinal brilha sempre aos olhos da boa vontade. E, ainda que haja malícia e dolo, a própria estrutura da inteligência humana que se não satisfaz com o erro e a dúvida, acaba por *aceitar e reconhecer*, parcialmente ao menos, a luz irrefreável das doutrinas verdadeiras. Eis por que várias correntes modernas tiraram do esquecimento em que, para muitos, jaziam a filosofia e a pedagogia católicas, assim evidenciando sua exatidão e eficácia.

Tese XIII — Várias correntes do pensamento, opondo-se às adversárias da Filosofia Cristã, restauram na Filosofia e na Pedagogia os eternos princípios do Cristianismo

a) Corrente histórica
b) Orientação filosófica
c) Síntese psicológica
d) Tendência social
e) Psicanálise e personalismo
f) Caracterologia
g) Gestaltismo.

Explanação

96. a) Corrente histórica

A Filosofia Católica vem recebendo honras devidas ao seu valor, com os *estudos da História*. A Igreja, realmente, não quer ser senão conhecida, pois que o seu conhecimento é já sua melhor apologia. *"Unum gestit interdum, ne ignorata damnetur"*, pedia já Tertuliano.[2] Tam-

---

1) Maritain, prefaciando Hovre, Essai de Philosophie Pédagogique, X. 2) Tertuliano, Apologeticus, I.

bém na Educação, os estudos de História *reabilitam a Pedagogia Católica:* "A Igreja Católica, escreveu o não-católico Paulsen, foi a educadora de todos os povos ocidentais". [3] Quanto mais se estuda a pedagogia dos séculos passados, tanto mais se começa a considerar com admiração a Pedagogia Católica. A *Idade Média,* que tanto sentiu a influência da Igreja, depois de muito caluniada por Michelet, Langlois e outros, mereceu a *reabilitação* mais honrosa de Kleutgen, Wulf, Gilson, Viollet le Duc, o próprio Augusto Comte, sonhando até alguns a sua *restauração* (Berdiaeff, Landsberg). [4]

No terreno estritamente pedagógico, acenaremos a S. Agostinho, S. Tomás, a *Ratio Studiorum* dos Jesuítas, — cujo conhecimento autoriza-nos a afirmar com Ruiz Amado que "encontramos já na Antiguidade quase todos os tipos de cultura e grande parte dos ideais educativos, que constituem hoje os elementos da complexa cultura e educação moderna. *Hallamos en la Anteguedad casi todos los tipos de cultura y gran parte de los ideales educativos, que forman como los elementos de la compleja cultura y educación modernas*". [5]

97. b) Orientação filosófica

A Pedagogia Católica jamais deixou de basear-se nos princípios filosóficos, mesmo porque a filosofia do Catolicismo, compreensiva e universalista, de si mesma se estende até às práticas educacionais. Ora, em nossos dias, as Pedagogias *se vêm todas orientando* para as bases *filosóficas,* como o vimos em tese anterior.

O *educando e sua finalidade* foi sempre o escopo dos estudos pedagógicos católicos. Ora, o ponto culminante do atual movimento educacional é a consideração da pedagogia *em função da vida e do homem.* Essa orientação é, com toda a clareza, restauração dos pontos de vista

3) In Hovre, Le Catholicisme, p. 408.
4) Cfr. Cardeal Cerejeira, Idade Média.
5) Ruiz Amado, La Educación Intelectual, p. 256.

da filosofia e pedagogia católica. Reconhecia-o Spranger, ao considerar o novo mundo filosófico e pedagógico e afirmar: "Nenhuma religião e nenhuma organização eclesiástica no presente é tão sólida quanto o *Catolicismo*" [6]

Depois de Wildeband, Rickert, Münsterberg, a escola Badense, etc., as pedagogias contemporâneas se apóiam nos *"valores"*, como em orientadora teologia. Ora, diz Klimke[7], a teoria dos valores "é uma velada metafísica, *est velata quaedam metaphysica"*, a metafísica da antiga filosofia, tão malsinada, e que agora volta a seu lugar, de onde, entanto, a filosofia católica a não expulsou jamais.

98. c) Síntese psicológica

Depois de ingente trabalho de *análise,* a psicologia contemporânea volta à *síntese*. Tentara desmontar o homem, e se contentara por vezes com esse resultado, procurando com o associacionismo, o mecanicismo, behaviorismo, a explicação dos comportamentos humanos. Mas desalentou, e retorna agora às antigas concepções sintéticas, compreensivas, *universalistas*. A própria psicologia prefilosófica ou científica, admite-se que comporta dois momentos: a psicologia do comportamento ou das reações, e a psicologia da introspecção, — porque há um *sentido* nas formas e nos aspectos da vida, que escapa a qualquer explicação das ciências puramente naturais. [8]

Para Seiffert, a Psicologia antiga *explicava* os fatos pela redução a grupos casuais, a moderna é *compreensão* e significado dos fenômenos. A primeira é explicativa, a segunda, compreensiva. A antiga toma por objeto a soma dos conteúdos e processos, *não há síntese,* não há personalidade. A moderna orienta o seu pensamento para o *todo,* considerado anteriormente às partes. [9]

---

6) Citado por Hovre, op. laud., p. 415.

7) Klimke, Institutiones Historiae Philosophiae, II, p. 103.

8) Cfr. J. Ternus, Y-a-t'il une âme? in Somme Catholique, p. 200, sg.

9) Cfr. Lúcio José dos Santos, Filosofia, Pedagogia e Religião, p. 122.

Dwelshauvers fala das *"sínteses"* sensitivas, funcionais, mentais, como das grandes leis do comportamento humano.[10] Dilthey, Spranger, depois da "totalidade da experiência psicológica", e "coerência estrutural", admitem "formas vitais" *totalitárias.*[11] E' igualmente compreensiva e totalitária a "fenomenologia" de Husserl.[12]

Ora, sempre a filosofia e a pedagogia católica se fundamentaram num conceito total e universalista da psique humana.

99. d) Tendência social

Embora aparentemente a tendência social na Pedagogia se haja originado da corrente socialista, na realidade ela obedeceu ao desejo intenso de uma *atmosfera mais vasta* e compreensiva do que o acanhado individualismo que a precedeu. Ela quis tomar contacto mais íntimo com a realidade e a vida concreta. Esta tendência porém aproximou a pedagogia do Catolicismo. As idéias fundamentais dos mais acatados pedagogos sociais, Natorp, Durkheim, Kerchensteiner, Dewey, já se acham há séculos realizadas na Igreja, a verdadeira comunidade educativa.[13]

Um dos caracteres essenciais do *Catolicismo,* escreve Karl Adam, é o *aspecto social.* O cristianismo é essencialmente uma união dos membros com sua Cabeça, uma comunidade. O Cristianismo sempre se mostrou na história sob a forma de uma unidade exterior, uma comunidade visível. O Cristianismo sempre foi a *Igreja;* jamais poderia existir de outra sorte.[14]

"A Igreja mesma, completa Sertillanges, é uma *graça social".*[15]

---

10) Dwelshauvers, Traité de Psychologie, part. II.
11) Hovre e Breckx, Les Maîtres de la Péd. Contemp., p. 144.
12) Klimke, op. cit., p. 104.
13) Cfr. Hovre, Le Catholicisme, p. 409.
14) Karl Adam-Ricard, Jésus le Christ, p. 25.
15) Sertillanges, Catéchisme des Incroyants, t. II, p. 5.

100. e) Psicanálise e personalismo

Sem embargo das capitais *restrições* que se hão de fazer às teorias freudianas, máxime às suas aplicações e consequências educacionais, não se desconheça, entretanto, que de algum modo a psicanálise e a pedanálise *restauram princípios* da filosofia e pedagogia tradicionais. Representam, de fato, uma reação contra o materialismo, e uma reabilitação da *psicologia psicológica* e da introspecção no estudo da consciência.

Embora se *rejeite* a posição de Freud quanto à universalidade da *Libido,* nem se perfilhe em todo o conjunto a teoria do *Inconsciente,* todavia, diz Michotte[16], Freud parece ter tido verdadeira intuição de certos mecanismos outrora desconhecidos, mas que na realidade têm importância considerável, tais como os conflitos mentais, o papel das emoções recalcadas, as manifestações simbólicas das tendências instintivas. Mas o grande mérito de sua obra é haver acentuado de maneira notável a *unidade de nossa vida mental,* e a interdependência dos elementos que a constituem.

Adler, discípulo de Freud, rompeu com ele, por causa do pansexualismo do sistema. E enquanto Freud reconhece na *libido* a dinâmica central da vida psíquica, para Adler, a razão motora das atividades do homem é o instinto da dignidade pessoal, do predomínio, da ambição. Também esta psicologia, portanto, é, como a teoria psicanalitica, reação contra o homem-mosaico de reações atomizadas, e *reabilitação da unidade* do composto humano, qual o defende a psicologia tradicional.

O *Personalismo* de Stern[17] significa igualmente que o homem não é simplesmente um mecanismo de intuições, sensações, idéias, sentimentos e atividades, mas que nele se deve reconhecer uma alma, uma *pessoa,* uma forma vital. O desenvolvimento e a atividade de cada função especial da alma se apóia no desenvolvimento e atividade da *personalidade inteira.*

---

16) Apud Hovre, Le Catholicisme, p. 412.
17) Cfr. Hovre e Breckx, Les Maîtres, p. 300, 305.

Não é preciso insistir na identidade destas concepções com a doutrina tradicional católica. Notemos apenas, a respeito de Freud e Adler, que há séculos o Catolicismo havia já descoberto que nos refolhos de nossa personalidade latejam dois dinamismos — a *sensualidade* e o *orgulho*, que eles explicitam em denominações que têm de novo apenas as palavras.

Completemos, entanto, com a consideração de que a Pedagogia católica, de posse desse conhecimento, *não o exagera*, contudo, senão que lhe dá a importância adequada, na educação.

101. f) Caracterologia

E' teoria psicológica que intenta estabelecer o contacto entre as realidades universais estudadas pela *psicologia especulativa* e os fatos isolados que a *psicologia experimental* analisa. A primeira é toda abstrata, a segunda, demasiado anatômica. Urgia um estudo mais concreto do homem, em sua personalidade viva. Entre o homem-espécie e o homem-dissecado, o homem-*indivíduo*. Entre a psicologia pura e a psicanálise, — a psicossíntese, o estudo do caráter, a *Caracterologia*.

Depois das rudimentares noções colhidas nos autores antigos e medievos, os estudos de Bansen, de Lavater, Caro, Pelagyi, a preparação de Adler, — Klages sistematizou a caracterologia.

Ela se situa no movimento contemporâneo a que Tristão de Ataíde chama *Erotropismo* e que apresenta uma série variadíssima de manifestações, desde a sexual (*libido* freudiana), a social (reivindicações proletárias), a intelectual, até a religiosa (dinâmica do amor, heroismos ascéticos).

Embora para Klages o Espírito não seja a plenitude da vida, senão a negação desta, o que nos importa é que, *partindo de planos tão distanciados*, os caracterólogos vêm subministrar à psicologia seu fundamento objetivo, na *forma substancial* do complexo humano.

Além disso, diz ainda Tristão de Ataíde, é a caracterologia uma reabilitação da *introspecção* como método de conhecimento psicológico, contra os métodos de observação quantitativa e exterior do behaviorismo. [16]

102. g) Gestaltismo

Já para Klages a tarefa da Ciência dos caracteres é pesquisar as *formas gerais* da atividade, percepção, juízo, vontade, etc.

Essa tendência procuram realizá-la os contemporâneos psicólogos da *Forma*, Koffka, Wertheimer, Kohler, Müller, Rignano, e os da *Estrutura*, Spranger, Nohl, Ogden, Wheeler, etc., cujas teorias representam em grande maneira uma *restauração* da filosofia tradicional do Catolicismo.

Lutando contra a psicologia experimental dos elementos atomizados, contra o Associacionismo e a concepção mecanicista, que fazia do espírito um polipeiro de sensações, os psicólogos desta escola explicam a vida psíquica não por seus elementos, mas por suas *idéias e valores*, as sensações, não como agregado acidental de estímulos isolados, mas como a percepção de um complexo unitário e *total*, com estrutura e propriedades características.

Assim, do lado do sujeito, a percepção não é um mosaico de numerosas sensações em ligação aditiva; são porém estados globais, conjunto de tendências, disposições, *estruturas*, que produzem *formas* de comportamento finalista.

Igualmente os *objetos* que dão causa à percepção têm as suas estruturas globais ou unitárias. Não são uma soma de elementos indiferentes, apenas associados por um fator subjetivo, mas uma "coexistência de fenômenos na qual cada membro possui a sua peculiaridade sòmente em virtude dos demais e em conexão com eles".

A realidade percebida tem pois um *Sentido*, como a

---

[16]) Cfr. Hovre, Le Catholicisme, p. 413. Tristão de Ataíde, Caracterologia.

ação perceptiva. Ela pode ser recebida pelo espírito não como elementos, mas como uma *forma.*

As estruturas e formas não explicam apenas a sensação. Também a *atividade intelectual* e *moral.* Desta sorte, dado que variam as estruturas sensitivas, intelectivas e morais, nos indivíduos, podem-se explicar as diversidades de percepção sensitiva, de orientação intelectiva, e de comportamento moral, sem que no entanto essa diferenciação venha a comprometer a *objetividade,* que os gestaltistas vindicam tenazmente contra os associacionistas.

Tudo isso supõe claramente a *unidade do psiquico,* restabelecendo a tese tradicional. Além de que, o gestaltismo, examinando as várias estruturas psicológicas, deduz como consequência educacional a necessidade da orientação dessas estruturas, restaurando o conceito de *Vocação* em seu sentido lato, contra a crítica de certos psicólogos. Adverte, finalmente, que se hão de desenvolver *todas* as estruturas, inclusive a *religiosa,* chamando a atenção dos pedagogos para o conceito total de educação, qual o temos, os católicos. [19]

Artigo 7. FILOSOFIAS PEDAGÓGICAS NÃO-CATÓLICAS

103. Voltando-nos agora a considerar as filosofias pedagógicas não-católicas, mais e mais nos asseguramos da excelência da posição que assumimos. Vemo-las, com efeito, de posse de algumas *verdades fragmentárias,* a respeito do homem, da sociedade, da vida individual e comum, do ambiente, dos meios de educação, etc. Mas o acanhado ponto de vista em que todas se colocam impede-lhes mais extensa visão; aferrando-se a um só aspecto da realidade, consequentemente são *unilaterais,* nas considerações filosóficas e nas aplicações pedagógicas. Unilateralismo que falseia a realidade, produz resultados lastimosos, põe a perder todos os esforços.

---

19) Cfr. Kurt Koffka, La Teoria de la Estructura. Backheuser, Técnica da Pedagogia Moderna, p. 99, sg.

Tese XIV — As filosofias pedagógicas não-católicas
a) Embora contenham parcelas de verdade
b) Sofrem todas de unilateralismo
c) Donde lhes advêm péssimas consequências.

Explanação

104. a) As filosofias pedagógicas não-católicas contêm parcelas de verdade

Os *naturalistas,* com Rousseau[1], o "profeta do mundo moderno", erraram tremendamente pretendendo *naturizar* o Evangelho, e em pedagogia, transportar o homem da *natureza inocente* para este mundo onde a realidade, entanto, é bem diversa. Mas a volta à natureza chamou a atenção dos pedagogos para a importância do *estudo do educando,* a cuja natureza se há de justapor a educação, — conceito evidentemente justo e aceitável.

Os *pragmatistas,* erigindo em valor absoluto o *útil,* desprezaram outros valores mais importantes e se desviaram do caminho verdadeiro. E, todavia, a atitude deles veio lembrar que a utilidade *pode também ser critério de verdade,* se sotoposto aos outros mais ponderosos, porque há real conexão entre o bom e o verdadeiro, o que aliás se comprova com exemplos e com a própria palavra do Divino Mestre: "Pelos frutos os conhecereis. Não pode a árvore boa dar frutos maus, nem a má árvore produzir frutos bons. *A fructibus eorum cognoscetis eos. Non potest arbor bona malos fructus facere, nec arbor mala bonos fructus facere".*[2] Critério, pois, embora secundário e não absoluto.[3]

Os *evolucionistas* admitem e ensinam a onímoda *filosofia da mudança,* confundindo variação substancial e acidental, absoluto e relativo, e pois, subvertendo os valores. Contudo, lembram que a educação é *orientação do desenvolvimento,* essencialmente progressiva e sensatamente

---

1) Cfr. Maritain, Réflexions sur l'intelligence, p. 294, sg.
2) Mt 7, 16-18.
3) Cfr. Geny, Crítica, p. 407, sg.

autônoma, verdades que aliás já encontramos recebidas e ensinadas pelo Anjo das Escolas.[4]

Os *socialistas* exageram o valor da sociedade, fazendo-a realidade única e apagadora das individualidades pessoais. Mas, por via de reação contra o individualismo exagerado, vieram a salientar a *imprescindibilidade* do aspecto *social* na educação. Dupanloup escrevera já que "o aspecto social é a magna face do problema educativo".[5] Também o Santo Padre Pio XI documenta que "a educação é obra necessàriamente social e não singular".[6]

Os *comunistas* levaram a educação aos maiores excessos. Embora, porém, pareça paradoxal, havemos de dizer que o próprio comunismo trouxe lições no sentido de revocar a atenção dos pedagogos para o aspecto proletário da educação. E pôde Berdiaeff lembrar que, no comunismo, é verdadeira a crítica das misérias da burguesia falseadora da civilização cristã, e simpático o ideal utópico de uma organização da economia que excluísse a *"chomâge"*, a exploração do homem pelo homem, e substituísse "as classes que se digladiam pelas profissões que mùtuamente se auxiliassem".[7]

105. b) Mas sofrem todas de unilateralismo

Entretanto, apesar das parcelas de verdade que contêm, todas as doutrinas modernas da vida sofrem de um mal hereditário, o exclusivismo ou *unilateralismo*, porquanto se originam todas de um *conceito parcial* da realidade, do homem e da vida. E' que "as certezas nos pormenores não são a certeza; as verdades parciais não são a verdade, e toda a riqueza corre risco de se converter em indigência, se o espírito filosófico não se consegue libertar de preconceitos".[8]

---

[4]) Cfr. Helen Mayer, Filos. da Educ. de S. Tomás de Aquino, p. 17, sg.
[5]) Dupanloup, De l'Education, II, p. 604.
[6]) Divini illius Magistri, p. 5.
[7]) Berdiaeff, Le problème du Communisme, p. 32, sg.
[8]) R. Jolivet, La filosofía cristiana y el pensamiento contemporaneo, p. 13.

Contrastando com a complexidade universalista da Filosofia Católica, as concepções modernas consideram no homem um só elemento e desprezam o mais; assim, para o *socialismo,* o homem é um animal social sem individualidade; para o *nacionalismo,* um exemplar da coletividade; para o *intelectualismo,* um ser pensante, sem atributos de vontade; para o *voluntarismo,* um ente constituído de instintos e desprovido de interesses racionais; para o *monismo,* um fragmento do Grande Todo, etc., etc. [9]

E' fácil verificar que as tendências do pensamento moderno oscilam entre o materialismo e o idealismo, e a essas tendências correspondem as ideologias pedagógicas. Os *positivistas,* cada vez mais afastados das investigações metafísicas, limitam seus esforços a determinar as leis fenomenais da experiência sensível. Os *idealistas* se esforçam por explicar o universo monìsticamente como o desenvolvimento progressivo e necessário de uma força anônima e impessoal. Todos desconhecem o Tomismo e se confessam agnósticos com relação aos libertadores e compreensivos dogmas do Cristianismo. [10] São escravos do relativo, em oposição ao Tomismo, que vive do absoluto. [11]

Do Tomismo, cujo imenso valor consiste em que não é a doutrina de um homem, senão a síntese do pensamento humano. [12] Diz Maritain severamente: "A maneira de filosofar dos modernos, porque desde o princípio supõe o desprezo ao pensamento das gerações anteriores, deveremos chamá-la barbárie intelectual. E, como por isso mesmo ela realmente substitui a pesquisa da verdade pela busca da originalidade, e afinal acanha o saber nos limites do que está filosofando, S. Tomás não hesitaria um momento sequer em lhe aplicar o nome de "adultério espiritual". Eis o que se não pode perdoar ao pensamento hodierno e que lhe vicia na origem os melhores re-

---

9) Hovre, Le Catholicisme, p. 32.

10) Jolivet, op. cit., p. 129.

11) Richard, Introd. à l'étude de la Schol. III, 3.

12) Woroniecki, Catholicisme du Thomisme, in Maritain, Antimoderne, p. 19.

sultados. *En particulier, la manière de philosopher des modernes, parce qu'elle implique dès le principe le mépris de la pensée des générations précédentes, doit être appelée "barbarie intellectuelle": Et comme par là même elle substitue de fait la poursuite de l'originalité à celle de la verité, et soumet le savoir, en définitive, au particularisme du sujet philosophant, Saint Thomas n'aurait pas hésité un moment à lui appliquer le nom d'adultère spirituel. C'est cela qui ne peut pas être pardonné à la pensée moderne, et qui vicie originairement ses meilleurs résultats".* [13]

106. c) Donde lhes advêm péssimas consequências

São graves as consequências deste unilateralismo. Em efeito: As doutrinas modernas da vida *não correspondem nem à realidade, nem à natureza humana, nem à vida.* Porque a realidade é total, a natureza humana é um todo unitário que não sofre considerações apenas parceladas, e a vida em situação real deve ser apreendida na compreensividade global com que ela se apresenta sempre.

Além de não corresponder à natureza humana, mais, a *deprimem.* Com Rousseau o pensamento moderno "estende a Deus, ao homem e à natureza no leito de Procusto que construíram suas mãos exíguas. E alcançado um Deus tão pequeno, um homem tão reduzido e uma natureza tão mínima, que nada disso já o pode assustar, o homem se repousa então e se compraz em si mesmo, sem suspeitar sequer do monstro que em sua alma aceita e admira: a profundeza de seu pecado e a imensa degradação a que desceu. *Etend Dieu, l'homme et la nature sur le lit de Procuste qu'ont bâti ses petites mains. Quand il a fait un Dieu si petit, un homme si petit, une nature si petite que rien de tout cela ne l'étonne plus, il se repose et se complaît en lui, sans apercevoir dans son âme un monstre qu'il admet et qu'il admire: c'est la profondeur de son péché et sa dégradation immense".* [14]

---

13) Maritain, Antimoderne, p. 19.
14) Hello, L'Homme, p. 90, sg.

As doutrinas modernas da vida são *abstratas, superficiais* e *limitadas*. Realmente, se são parciais, embora belas nos livros, porque não correspondem à realidade, não são aplicáveis. Algo decepado, morto, estéril. Elas contêm verdades, mas ignoram a verdade. Porque são elementos da natureza, são parcelas de verdade, mas não reúnem complexivamente tudo em organismo vivo. Aliás, elas se combatem umas às outras, por pretender cada qual ser a regra única.

São *extremadas em excesso*. Cada teoria é a exposição de um ponto de vista exagerado, movendo-se tudo ao redor desse centro que exclui todas as mais considerações.

São *escravas das ciências modernas*. Procuram, na verdade, abordoar-se a conhecimentos científicos, mas não o sabem fazer com suficiente independência. O Naturalismo, por exemplo, é escravo da Biologia; o Socialismo, da Economia Política; o Individualismo, da Psicologia ou da Antropologia. Isso tudo porque *desconhecem os verdadeiros limites* entre a ciência e a pseudo-ciência; entre ciência em geral, racional ou histórica e ciência físico-matemática; princípios da ciência e suas eventuais conclusões; entre certezas e hipóteses, ciências humanas e ciências divinas. [15]

Todas *procuram ser criticas*, mas os *resultados são sempre negativos*. Ao nascer, cada uma é reação contra a precedente. Teorias que se combatem e destróem. Socialismo é anti-individualismo. Nacionalismo é anti-cosmopolitismo. Behaviorismo é anti-espiritualismo, etc.

Elas *não representam uma filosofia positiva da vida* pròpriamente dita. São idéias, direções, modo de ver, não são um capital intelectual, um sistema orgânico. Construções individuais, imperfeitas, incompletas.

As doutrinas modernas da vida *vivem do que combatem* e *morrem do que professam*. [16] O Naturalismo combatendo a alma, o espírito das virtudes humanas, viveu dessa alma e dessas virtudes. Utilizava-se dos frutos do es-

---

15) Maritain, Antimoderne, p. 59.
16) Hovre, Le Catholicisme, p. 33, sg.

pírito para raciocinar, das virtudes para coonestar o sistema. E, ao contrário, querendo ser científico, caiu no anti-científico. "Negando a lei eterna e a lei natural, a ciência moderna sujeitou a Moral e o Direito à decomposição. Mas ainda hoje o que subsiste de sólido nesse terreno, alimenta suas raizes naqueles fundamentos eternos, provando que a Ética e a Jurisprudência não podem viver sem a Religião e a Metafísica, como um braço não pode viver sem o corpo a que pertence". [17]

E pretendendo ser educadora dos espíritos, essa Ciência moderna "faz reinar neles uma espécie de heresia universal, uma atmosfera de trevas que é a morte da razão, e que acrescentando, diríamos, nova queda à queda original, faz com que a graça, para tocar os corações, tenha de realizar dupla regeneração: não sòmente dar vida sobrenatural a uma razão que já goza da vida, mas ainda ressuscitar a própria razão. *Fait régner en eux une espèce d'hérésie universelle, une atmosphère de ténèbres qui est la morte de la raison et qui, ajoutant pour ainsi dire une nouvelle déchéance à la déchéance originelle, fait que la grâce, pour toucher les coeurs, doit opérer une double régénération: il ne faut pas seulement qu'elle donne la vie surnaturelle à une raison déjà vivante, il faut qu'elle resuscite la raison elle-même*". [18]

Artigo 8. IDEAL E REALIDADE

107. Em última tese deste segundo capítulo, vamos ponderar a relação entre o *Ideal* da Pedagogia Católica, qual o vimos delineando até aqui, e a *Realidade* e concretização desse Ideal nos adeptos dessa Filosofia Pedagógica. Tese necessária para prevenir as dificuldades que surgirão desse confronto. Necessária para nos *firmarmos nas conclusões obtidas* acerca da total perfeição e transcendental beleza da Filosofia da vida do Catolicismo, e não menos necessária para que possamos *obviar a objeções* dos que não compartilham do mesmo ideal.

---

17) Tasso da Silveira, Tendências do Pensamento Contemporâneo, p. 24. 18) Maritain, op. cit., p. 68.

Tese XV — A total perfeição e transcendental beleza da filosofia pedagógica do Catolicismo

a) Não sofrem nem se diminuem com as possíveis fraquezas humanas que a podem desfigurar

b) Mas reconhecem razões de explicação para essa eventual discordância entre o ideal e a realidade.

Explanação

108. a) As fraquezas humanas podem desfigurar a filosofia pedagógica do Catolicismo

Se é tão grande a distância que vai da Filosofia Pedagógica do Catolicismo às outras filosofias da vida e da educação, parece que se deveria concluir lògicamente que os *frutos seriam esplêndidos e universais.* Verificação tanto mais urgente, quanto o nosso século gosta de aferir as coisas pelos seus resultados, a fé cristã pelos seus adeptos, o Catolicismo pelos católicos, e a Pedagogia católica pelos resultados obtidos.

Ora, desgraçadamente, se verificam *fracassos dessa Pedagogia,* frutos não correspondentes à árvore, realidade diversa do ideal.

Afirma-se então que "os cristãos são um escândalo para os que querem ser cristãos. Que entre os cultores do Catolicismo se encontram homens indignos, deformadores da fé, amigos de violências, de bens temporais, das fraquezas da natureza. Apontam-se incréus e materialistas mais capazes de sacrifício e dedicação social.[1] Citam-se alunos de *colégios leigos* e de professores sem religião, entanto mais respeitadores da moral e dos direitos alheios, do que discípulos dos *educandários católicos.* Donde, conclusões desfavoráveis à pedagogia católica, à filosofia de vida cristã, ao Catolicismo.

---

1) Berdiaeff, Dignité du Christianisme et indignité des chrétiens, in Christianisme et Réalité Sociale, p. 226, sg.

109. b) As razões de explicação para essa eventual discordância entre o ideal e a realidade

Acenemos brevemente às explicações:

1) A *própria doutrina* do Catolicismo ensina que o *homem é livre* e que pode usar ou abusar dos meios naturais e sobretudo dos sobrenaturais de que dispõe. A educação católica mostra o caminho, orienta e dirige, mas nunca necessita inelutàvelmente. A escolha é autônoma, livre, plena de responsabilidade pessoal: "Ante o homem está a vida e a morte: o que ele escolher, tê-lo-á. *Ante hominem vita et mors, bonum et malum; quod placuerit ei dabitur illi".* [2]

Quem desconhece o esforço heróico por vezes dos educadores católicos, junto aos jovens confiados à sua guarda? O resultado nem sempre corresponde. E' forçoso. Até Deus respeita a liberdade do homem, liberdade que Ele mesmo criou: "Deus nos criou sem nosso plácito, mas não nos salvará sem nossa vontade. *Qui creavit te sine te, non salvabit te sine te".* [3]

110. 2) A Igreja é a *primeira* a chorar os desvios de seus filhos, *e a repreendê-los* maternalmente: "Não me objeteis, respondia já S. Agostinho, com os que professam o nome cristão, e não conhecem ou não manifestam as obrigações dessa profissão. Não me ponhais diante os que ainda na religião são supersticiosos. Conheço, eu também, muitos que a este mundo renunciaram com palavras, e que desejam entanto ver-se assoberbados com todos os prazeres do século, cuja cópia sumamente os deleita. Cessai, vo-lo imponho, as criticas contra a Igreja Católica, vituperando maldades humanas que ela condena primeiro, e exprobrando seus filhos indignos que ela se esforça por trazer de novo ao bom caminho. *Nolite mihi colligere professores nominis christiani, nec professionis suae vim aut scientes aut exhibentes. Nolite consectari turbas imperitorum qui vel in ipsa religione superstitiosi sunt. Novi multos esse qui renuntiaverunt verbis huic saeculo, et se omni-*

---

2) Ecli 15, 18. 3) S. Agostinho.

bus hujus saeculi molibus opprimi velint, oppressique laetentur. Nunc vos illud admoneo, ut aliquando Ecclesiae Catholicae maledicere desinatis, vituperando mores hominum quos et ipsa condemnat, et quos quotidie tamquam malos filios corrigere studet". [4]

111. 3) A Igreja é divina, mas *seus membros são homens*, e, pois, humano seu governo, seus dignitários, seus pedagogos. Os órgãos que transmitem a fé são homens, inteligências limitadas, estreitadas pelas necessidades de sua época e própria individualidade. Igreja docente e discente pagam tributo à influência da pessoa. E' a reprodução, na igreja, do que se passou com os apóstolos: impossibilidade de receber em seus refletores demasiado acanhados todos os raios de luz que de Jesus emanavam e de os converter em força de vida. [5]

Przywara [6] adverte que "a atitude mental do *Catolicismo* e a atitude mental dos *católicos* são coisas diversas. Lembremos aqui a palavra profunda de S. Agostinho: "Quantos estranhos já entraram! E quantos dos nossos estão ainda fora!"

"E' não compreender a *natureza da Igreja* acusá-la de conter em seu seio tantos pecadores. Ela existe primeiro para os *pecadores:* desce no mundo e age entre elementos submersos no pecado. Embora celeste e eterna, agora ela opera na terra e no tempo. A essência do cristianismo é a *união* do eterno e do temporal, o céu e a terra, o divino e o humano, não sua *separação*. O humano, o contingente não deve ser rejeitado e abandonado, mas esclarecido e transfigurado". [7]

Entanto, na sua consumação, a Igreja se há de apresentar sem mancha, como a Esposa Imaculada, pois os impenitentes não se verão no seu grêmio, participando a sorte feliz dos santos. "A Cidade de Deus conta em seu

---

4) S. Agostinho, De mor. Eccl. Cathol., lib. I, cap. XXXIV.
5) Karl Adam, Idéal et Réalité, in Le Vrai Visage du Catholicisme, p. 294, sg.
6) Hovre-Breckx, Les Maîtres, p. 269.
7) Berdiaeff, op. cit., p. 242.

seio muitos que durante a peregrinação terrestre lhe estão unidos pela comunhão dos sacramentos, e que, sem embargo, não lhe estarão reunidos na eterna sorte dos santos. *Sicut ex illorum numero etiam Dei civitas habet secum, quamdiu peregrinantur in mundo, connexos communione sacramentorum, nec secum futuros in aeterna sorte Sanctorum".* [8]

112. 4) A pusilanimidade e *escassa generosidade* dos cristãos é outra explicação dos fracassos sociais e pedagógicos: "Apaga-se o caráter cristão e a pouco e pouco desaparece de nossa sociedade, escreveu o Pe. Gillet, por causa da ausência quase total de cristãos de caráter. *Si le caractère chrétien s'efface, et disparaît peu a peu de notre société moderne, la cause en est à l'absence presque totale de chrétiens de caractère".* [9] E mais adiante: "Vivamos nossa religião e ela nos sobreviverá. *Vivons notre religion, et elle nous survivra".*

Transformemo-nos em *regra viva*. A força do *exemplo* atrai imensamente mais do que a apresentação, em belas *palavras,* do ideal educativo do Catolicismo. O professor cristão, o pedagogo católico, só o serão integralmente, quando forem santos.

113. 5) O *mesmo tamanho do ideal* do Catolicismo é também causa de não ser sempre atingido plenamente. Como todo ideal, a principio ele atrai; mas, depois, a sua própria elevação amedronta e assusta a fraqueza dos homens. De fato, somos chamados a ser *"alter Christus", "sicuti Pater", "divinae consortes naturae".* "No fundo, somos panteístas, quanto nos é permitido sê-lo respeitando os direitos de Deus. *Au fond nous sommes panthéistes autant qu'il est permis de l'être, sans attenter aux droits de Dieu".* [10] Mas, ai! Se somos chamados a viver como *deuses,* entanto, a miséria de nossa natureza nos não permite sequer, sem auxilio divino, viver como *homens...* E é, assim, fácil o desânimo, máxime junto aos corações

---

8) S. Agostinho, De Civit. Dei, lib. I, cap. XXXV.
9) Gillet, La Virilité Chrétienne, 25.
10) Id., ibid., p. 29.

jovens, que entrevêem o ideal mas sentem a terrível realidade das aliciantes paixões e quedas cotidianas: "Não alcanço compreender bem o que faço, gemia o próprio S. Paulo, pois não realizo o bem que entendo, antes perpetro o mal que odeio. *Quod enim operor non intelligo, non enim quod volo bonum, hoc ago; sed quod odi malum, illud facio*". [11]

O mesmo se há de dizer da educação. Tão sublime o ideal, — Jesus Cristo é o normótipo, o padrão, — que, atraídos a princípio e estimulados à prática de todas as virtudes, no entretanto, verificando depois as dificuldades gigânteas da obtenção plena do ideal, os educandos muitas vezes se desalentam e se deixam levar por ambições menos nobres, inconstantes, deformadoras...

114. 6) Notemos também que os chamados fracassos da pedagogia católica são apontados, sobretudo entre os *ginasianos*, de colégios católicos, que ao deixar as humanidades, se emancipam e queixam-se amargamente dos antigos mestres. Mas cumpre notar que o ginásio corresponde à mais perigosa idade do homem — a adolescência. Nesse período, em consequência da evolução mesma do corpo e do sistema nervoso, assim como do espírito, o jovem sente-se diferente, percebe que é uma personalidade, pretende emancipar-se das tutelas que até então o governaram: é o *conflito da adolescência*, agravado máxime na fase crucial que é o sentimento de choque entre a psicologia do jovem e o ambiente que o rodeia. Todas as tendências egoístas se acusam, predominando a sensualidade e o orgulho, as duas maneiras de afirmar a própria personalidade, nos seus dois elementos componentes, o corpo e o espírito. Ora, todos os educadores católicos bem conhecem a absoluta necessidade de dirigir e *frear*, nessa oportunidade, a efervescência dos novos dinamismos que repontam no corpo e no espírito adolescente. O ideal é a persuasão, o carinho, a suave transformação da heteronomia de educação em autonomia bem entendida. Mas o

---

11) Rom 7, 15.

educador católico sabe também, de outra parte, que o pecado original deixou no homem tristes relíquias e que, muitas vezes, é preciso toda a energia dos *meios punitivos* para obter resultado na orientação dos instintos poderosos que se manifestam na adolescência. Vem, destarte, a repressão. E' por vezes mal aceita, incompreendida, talvez. E nasce a revolta contra a disciplina que orienta e à escola que forma. Uma educação neutra não refrearia assim tais instintos. Quiçá justificaria todas as suas manifestações sob pretexto de que se deve dar largas à natureza. E os jovens educados sem freio não sentiriam revolta. Não falariam, depois, do colégio e dos antigos mestres. Mas sua educação se teria irremediàvelmente prejudicado...

E' melhor arrostar as malquerenças. A experiência, aliás, comprova que elas diminuem, para cessar de todo, e se transformar às vezes em coro de louvores, quando se amaina a tempestade, quando o peso das responsabilidades e dos anos reconcilia o ex-adolescente com seu ambiente social e com a escola que o preparou avisadamente para a vida. e para a eternidade.

115. Observações

a) Não deixemos de salientar, ainda, que as afirmações dos inimigos da Pedagogia Católica e da Religião Cristã são *exageradas*, muito além da verdade objetiva dos fatos.

Nem é pelos poucos resultados maus que se pode julgar, esquecendo a *imensa multidão dos êxitos:* "Não é pelos homens, e menos ainda pelos piores dentre eles, que se há de julgar a Verdade. Cumpre encará-la de frente e ver a luz que ela difunde. Havemos de julgar a Fé cristã pelos seus apóstolos e mártires, pelos seus heróis e santos. Não, porém, pela massa dos semi-cristãos, semi-pagãos, que tudo fazem para deformar sua imagem no mundo. *On ne peut pas juger la Vérité d'après les hommes et surtout d'après les plus mauvais d'entre eux. Il faut la regarder en face et voir la lumière qui en émane. Il faut juger la foi chrétienne par ses apôtres et ses martyrs, par ses héros et ses saints, et non par la masse de mi-chré-*

tiens, mi-païens, qui font tout pour déformer son image dans le monde". [12]

Evidentemente a fé cristã e a pedagogia católica não são responsáveis de que alguns de seus *filhos* a não compreendam e pervertam. Menos ainda de que seus *inimigos* não saibam medir-lhe a grandeza e superioridade, para se deterem ùnicamente nos aspectos humanos e deficientes, ensejados pela mísera liberdade de escolher o mal, conhecendo o bem.

Para uns e para outros, o orgulho e a sensualidade são *explicação* bastante. "O egoísmo intelectual impulsa-nos a transformar a verdade em nós, ao invés de nos transformar na verdade. *L'égoisme intellectuel nous pousse à transformer la vérité en nous, au lieu de nous transformer dans la vérité".* [13] E, talvez ainda mais, o freio que a religião e a pedagogia católica impõem à natureza inclinada a satisfazer os sentidos. A *sensualidade,* com efeito, entorpece a inteligência, deturpa as idéias, atrofia o coração. "Num coração perverso não entra a sabedoria. *In malevolam animam non introibit sapientia".* [14]

Uma doutrina divina não pode germinar, nem ser compreendida por um coração pervertido. "O fracasso do Cristianismo é um fiasco humano e não um malogro de Deus". [15]

116. b) Outra consideração importante é que os homens *julgamos demais pelas exterioridades.* E, ainda, melhor discernimos o mal que o bem. Todas as virtudes que se passam no íntimo da consciência, e que por isso mesmo são tão agradáveis e meritórias aos olhos de Deus, para nós entanto passam despercebidas. S. Teresa do Menino Jesus era aos olhos de algumas suas irmãs apenas uma religiosa comum; S. Gema Galgani, na idéia de alguns, uma impostora... E, *ainda os que erram,* só Deus sabe das resistências interiores, dos combates longos e

---

[12]) Berdiaeff, op. cit., p. 241.
[13]) Lacordaire, Conférences, II, 245.
[14]) Sab 1, 4. [15]) Berdiaeff, op. cit., p. 245.

sangrentos que precederam... Os homens só vêem o exterior e assim julgam; é forçoso que desacertem.

Sobretudo os *ímpios*. Eles não têm direito de julgar uma Religião que não compreendem, que não têm coragem de praticar. "As dificuldades de crer desagradariam bem menos à razão da mor parte dos enciclopedistas, se a moral do Evangelho não condenasse nem julgasse, e, por conseguinte, não cerceasse o desgoverno de seus costumes. *Les difficultés de croire choquaient bien moins la raison de la plupart des encyclopédistes que la morale de l'Evangile ne condemnait, ne jugeait, et par conséquent ne gênait la liberté de leurs moeurs*". [16]

Como poderiam ajuizar da doutrina cristã e da pedagogia católica? "A vida desregrada tolhe ao espírito a liberdade da visão serena; mais ainda, deposita-lhe no fundo da alma uma aversão secreta, um ódio, talvez não explìcitamente formulado, mas ativo, contra uma doutrina que condena o seu proceder". [17] Impossível, dessarte, ver a luz: "Quem procede mal, odeia a luz. *Qui male agit, odit lucem*". [18]

---

16) Brunetière, Sur les chemins de la croyance, p. 207.
17) Pe. Leonel Franca, A Psicologia da Fé, p. 240
18) Jo 3, 28.

CAPITULO III

A Causa Final na Pedagogia

Artigo 1. O FIM ABSOLUTAMENTE ÚLTIMO DA VIDA E DA EDUCAÇÃO

117. Entrando determinadamente agora na consideração filosófica das *causas* na educação, iniciamo-la pelo estudo da *causa final*. Precisamente por causa de sua *importância* na ordem da causalidade, de maneira peculiar na Pedagogia. Realmente, embora "última na execução, ela é a *primeira* na intenção do agente". [1]

A causalidade teológica mais e mais vem constituindo objeto de cuidadoso estudo. Até nas *ciências da vida,* com Driesch, voltando à "enteléqueia" de Aristóteles e enriquecendo seu Vitalismo com a finalidade dinâmica [2], e nas *ciências psicológicas,* com Mac Dougall, entre outros, caracterizando o "comportamento" como esforço para conseguir um fim, e afirmando mesmo que "o caráter fundamental de nossas atividades é a finalidade". [3]

Nas *ciências pedagógicas,* verificamos o mesmo, ainda fora dos nossos arraiais, com Bode, por exemplo, criticando a insuficiência dos reflexos [4] e afirmando a necessidade dos fins e dos ideais na Pedagogia "para que ela se torne digna de seu sublime papel social e cultural". [5]

---

1) S. Tomás, Opusc. De principiis naturae.
2) Cfr. Gemelli, L'Enigma della vita, p. 36, sg.
3) The Energies of Man, p. 22.
4) Conflicting Psychologies of Learning, p. 174, sg.
5) Modern Educational Theories, in Hovre, Breckx, Les Maîtres, p. 25.

Nos domínios educacionais, màximamente podemos afirmar que a finalidade é o *fundamento da Educação,* porquanto é o ideal em primeiro lugar concebido e mantido sempre durante todo o processo educativo. "O ideal deve governar toda a pedagogia. Esta não é mais do que a formação do homem, a sua preparação para a vida. Ora, só se forma uma coisa para certo fim. Só se prepara uma coisa, sabendo-se para que se vai preparar. Por isso é necessário que haja, prèviamente, uma finalidade, um objetivo, um ideal que atingir". "Nas *ciências práticas,* e a Pedagogia é uma delas, os fins desempenham o mesmo papel que os *princípios* nas ciências especulativas. O ideal é necessário para que a ação se não transforme em simples agitação". [6]

Quanto erram, portanto, os que negam fins verdadeiros e absolutos à educação! Assim, Dewey, em cuja filosofia educacional o anti-finalismo pedagógico encontrou sua sistematização mais completa. Horne Harrel o refutou vitoriosa e fàcilmente. Na realidade, comenta Ayres Bello, "o problema dos fins da educação está ìntimamente conexo com o de sua *legitimidade,* que dá direito à interferência de uns na vida dos outros. Será preciso, pois, que se comece admitindo a existência de valores absolutos e de uma finalidade necessária da educação, para que essa se legitime". [7]

Essa imprescindibilidade de um ideal, *sentem-na* todos os verdadeiros educadores, que se desvelam sempre com a mira na finalidade, como o Apóstolo que se dedicava em extremos, até que nos educandos se verificasse a plenitude da causa final: *"Filioli, quos iterum parturio, donec formetur Christus in vobis".* [8]

Tese XVI — O fim absolutamente último do homem, da vida, da educação, é Deus e sua glória

a) Seja que se considere o mesmo Criador que nada pode fazer com finalidade diversa de si mesmo

---

[6]) Tristão de Ataíde, Debates Pedagógicos, p. VIII.
[7]) Cfr. Ruy de Ayres Bello, Introdução à Pedagogia, p. 60, sg. [8]) Gál 4, 19.

b) Seja que se estude a criatura racional, nas tendências mais vívidas de sua natureza
1) Na inteligência
2) Na vontade.

Explanação

118. a) Deus é fim absolutamente último da vida e da educação, consoante se infere da mesma natureza de Deus

Natureza eminentemente intelectual, Deus *teve uma finalidade* na ação criadora, finalidade que *não pode ter sido diversa dele mesmo,* dado que se o fosse haveríamos de reconhecer algo de superior ao próprio Deus, que o pudesse mover e aliciar, — hipótese absurda, porquanto sendo Deus o Sumo Bem, "é Ele o principal objeto de sua vontade. *Ipse est principale volitum suae voluntatis*". [9] Aliás, operar entendendo receber alguma coisa, isto é, buscar uma finalidade *extrinseca,* é só próprio de *agentes imperfeitos,* que "a um tempo são agentes e pacientes, *simul agunt et patiuntur*". "A estes convém que ainda ao operar mirem alguma aquisição. Mas ao Primeiro Agente, que é só operar, não convém agir por causa de nenhum fim. *His convenit quod etiam in agendo intendant aliquid acquirere. Sed Primo Agenti, qui est agens tantum, non convenit agere propter acquisitionem alicujus finis*" diverso dele mesmo. [10]

Eis por que "para si fez Deus todas as coisas, *universa propter semetipsum operatus est Dominus*". [11]

Mas, como explicar, então, que, apesar da *infalivel onipotência* de Deus, as coisas *não atingem* toda essa finalidade, como no homem, por exemplo, que peca e se afasta de Deus? E' que, responde S. Tomás, Deus estende sua finalidade realmente até o último efeito de todas as causas, considerando-se a ordenação *substancial* de sua vontade e potência: "a intenção da Causa Primeira

---

9) S. Tomás, Contra Gentiles, Lib. I, cap. LXXIV.
10) S. Tomás, S. Theol. I, q. 44, art. 4.
11) Prov 16, 4.

normalmente se estende até o último efeito, mercê das causas médias, *per se quidem, intentio primae causae respicit usque ad ultimum effectum per omnes causas medias".* [12] Não porém quanto aos efeitos próprios de cada causa segunda, porque "o efeito que é *per se* produzido pela causa próxima, *per accidens* sòmente é produzido pela Causa Primeira, não entrando nas intenções desta. *Effectus qui per se producitur a causa proxima, per accidens (tantum) producitur a causa prima, praeter intentionem ejus existens".* Deus quer a ação da causa livre e, acidentalmente, o efeito desta, contrário à finalidade substancial. Mas, com o homem, Deus sempre alcança a sua própria glória que não cede a ninguém, ou com a misericórdia da recompensa, ou com a justiça do castigo: *"Gloriam meam alteri non dabo".* [13]

b) O mesmo se conclui da análise da criatura racional, nas tendências mais vívidas de sua natureza

119. 1) Na inteligência

Embora se diga com o Angélico [14] que todas as coisas tendem para Deus, buscando a própria assimilação com a divindade, entanto, é forçoso reconhecer que essa tendência e assimilação nas *coisas criadas* é deficiente e imperfeita em extremo. Ela porém se verifica mais perfeita e consciente na *criatura racional,* capaz de entender a Deus: "Dado que todas as criaturas, ainda as que não têm inteligência, se ordenam para Deus, como para seu último fim, e obtenham este fim enquanto de alguma maneira participam da semelhança de Deus, — as criaturas intelectuais, todavia, de maneira especial obtêm sua finalidade, pela operação que lhes é própria, a saber, entendendo a Deus. Destarte, importa que seja este o objetivo final da criatura dotada de inteligência, isto é, entender a Deus. *Quum autem omnes creaturae, etiam intellectu carentes ordinentur in Deum sicut in finem ulti-*

---

12) S. Tomás, In De Causis, lect. IX.
13) Is 42, 8.
14) S. Tomás, Contra Gent. lib. III, cap. XIX e sg.

mum, ad hunc autem finem pertingant omnia, inquantum de similitudine ejus aliquid participant, intellectuales creaturae aliquo specialiori modo ad ipsum pertingunt, scilicet, per suam propriam operationem, intelligendo ipsum; unde oportet quod hoc sit finis intellectualis creaturae, scilicet, intelligere Deum". [15]

Não há dúvida, a inteligência humana é feita para a *plenitude da Verdade e do Ser.* Não para se encerrar dentro de si. O princípio de imanência é um monstro que enclausura a inteligência. Ela se liberta, quando conhece algo diverso de si mesma. Não pode bastar-se com a melancólica visão estreita das próprias operações. Só Deus, infinito, vive para o seu próprio Ser e infinita contemplação de si mesmo. Nossa inteligência busca este infinito Ser: procura-o, através das penosas abstrações e raciocínios, nas criaturas — reflexo de Deus, — para afinal descansar em Deus, na mais espontânea e feliz das operações. Na mais *livre* também, porque então o *Ser Infinito é a sua prisão.* A inteligência é rainha quando é escrava de Deus... "A Verdade é a grande libertadora. *Veritas liberabit vos".* [16] Não é só o coração humano que anda inquieto enquanto não repousa em Deus. Todo homem prova a "inquietação metafísica", base racional do sentimento religioso que o eleva ao Criador. [17]

120. 2) Na vontade

Igualmente a vontade racional, dirigida à busca do *Bem Infinito,* só pode reconhecer como finalidade suprema ao próprio Deus. Também a vontade, assim como a inteligência humana, é peregrina em caminho do Ato Puro. "Deus é para nós o complexo de todos os bens. Deus é para nós o Sumo Bem. Não miremos acima, nem fiquemos abaixo deste alvo. Acima de Deus nada há; ficar abaixo é-nos sumamente perigoso. *Bonorum summa Deus no-*

---

15) S. Tomás, Contra Gent. lib. III, cap. XXV.
16) Jo 8, 32.
17) Karl Adam-Ricard, Jésus le Christ, p. 44, sg. Cfr. etiam Maritain, La liberté de l'intelligence, in Théonas, 15, sg.

bis est. Deus est nobis summum bonum. Neque infra remanendum nobis est, neque ultra quaerendum: alterum enim periculosum, alterum nullum est". [18]

Mais talvez que na inteligência, na vontade é que experimentamos esse "*tormento de Deus*" [19], porque a vontade é essencialmente operativa e unitiva. E ainda porque, no presente estado de queda, mais do que a inteligência, a vontade sente a sua radical vulneração, relíquia do pecado original, e anela com todas as veras uma sanação total e completa bem-aventurança.

Se é principalmente na vontade que se afirma a consciência e a responsabilidade humana — e portanto a razão mais acentuada da *finalidade* específica de criatura livre, — é, consequentemente, sobretudo pela vontade que o homem se deve esforçar por cerrar o "círculo virtuoso" que a vontade e a inteligência delineiam, ao buscar seus próprios objetos. Com efeito, explana S. Tomás, sobre aquilo de Aristóteles: o bem está nas coisas, a verdade na mente; — o movimento da virtude cognoscitiva se termina na alma, enquanto que o da virtude apetitiva vai dar nas coisas; daí, põe o Filósofo uma sorte de círculo nos atos da alma, porque o objeto de fora move a inteligência e, quando entendido, solicita a vontade que, pois, é levada a buscar esse objeto inicio do movimento. [20] Em síntese: a razão formal *da verdade* está na inteligência, *dentro* de nós; a razão formal *de bem* está no objeto, *fora* de nós. E o homem, um só ser, pelas suas faculdades específicas — uma centrífuga, outra centrípeta, — se vê *distendido* e dividido na sua atividade. Mas toda a inquietação se amaina quando a inteligência e a vontade se atiram para os respectivos objetos supremos, a Suma Verdade e o Sumo Bem, porquanto, então, a *unidade* inefável deste Supremo Objeto — Deus — concorda maravilhosamente a dupla tendência que nos espicaça. Deus-Verdade locupletando nossa inteligência, Deus-

---

18) S. Agostinho, De moribus Ecclesiae Catholicae, lib. I, cap. VIII.
19) Karl Adam.
20) S. Tomás, De Veritate, q. I, art. 2.

Amor absorvendo nossa vontade, eis o único repouso do homem, sua verdadeira e suprema finalidade.

E' ainda Deus — pela sua graça, imanente em nossa alma e aperfeiçoando-a na medida das boas ações que realizamos, — o sublime *unificador* da aparente *heteronomia* entre o aspecto ontológico (perfeição do nosso ser) e o aspecto moral (obediência à lei) que acompanham nossas ações voluntárias e livres. [21]

121. Escólio

Às razões de ordem filosófica que vimos expendendo, podemos juntar *argumentos de fato*, sobretudo no campo educacional, em abono de nossa tese. Assim, para Natorp, o postulado orientador da Pedagogia é a auto-criação do homem, enquanto a consciência individual é uma manifestação do *Logos divino*. Para Krieck, é um organismo social e orientador da Educação, organismo que é a auto-realização do *Espírito primitivo*. [22]

Emerson, ensinando que o ofício do homem é a vitória sobre todas as coisas, conclui que a finalidade da vida é que o homem *inclua o universo* em si mesmo. [23] Outros *divinizam* ídolos diversos, a Natureza, a Sociedade, a Humanidade, a Liberdade, a Cultura, o Super-homem, a Vontade, o Inconsciente. [24]

Todos querem, levados pelo orgulho da primeira tentação *"eritis sicut dii"* [25] e por ela desorientados, a *Aseidade*, para a qual se sentem lançados com toda a força da sua natureza.

Artigo 2. O FIM ÚLTIMO INTERNO E OS FINS SECUNDÁRIOS

122. Estabelecido o supremo e absoluto fim do homem e da educação, vamos investigar a possibilidade de outras finalidades mais imediatas e intrínsecas. E afirmamos,

---

21) Cfr. Sertillanges, Saint Thomas d'Aquin, II, 309, sg.
22) L. J. Santos, Filosofia, Pedagogia e Religião, p. 206.
23) Apud Mirick, Educación Progresiva, p. 43.
24) Hovre, Le Catholicisme, p. 23.
25) Gên 3, 5.

em nova tese, que, imediatamente sotoposto ao fim absolutamente último e *exterior* (tese precedente), havemos de aceitar na educação e orientação do homem um fim *intrínseco* à mesma natureza humana, — sua própria *felicidade*, que consiste no "estado perfeito, obtido com a reunião de todos os bens". [1] Exporemos, mais, como, longe de se contradizer, estes *dois fins últimos*, pelo contrário, maravilhosamente se harmonizam. Diremos, também, das finalidades secundárias: "A educação não tem apenas fins supremos, mas também *fins particulares:* a preparação às diversas formas de vida social, e a preparação à vida familiar". [2] Finalidades *secundárias*, conducentes às primárias, e portanto a elas legítima e lògicamente subordinadas.

Tese XVII — O fim último interno da vida e da educação é a felicidade do homem e do educando

a) Conseguida cabalmente em vida extra-terrena no conhecimento e posse de Deus

b) E iniciada nesta com o perfeito desenvolvimento da própria personalidade dentro das orientações naturais, preferenciais, vocacionais e conveniências das sociedades ambientes,

c) Admitindo-se que toda a variedade das finalidades secundárias, porque secundárias, se há de ordenar estreitamente à finalidade primária.

Explanação

123. Fim último interno da vida e da educação é a felicidade do homem e do educando

O fim último interno da vida e da educação se há de pesquisar na mesma *natureza humana* e em *suas tendências.* Estas, realmente, se inclinam para o próprio objeto adequado, depois dele conseguido aquietam-se e gozam dessa posse, o que constitui sua felicidade.

Ora, as tendências mais vivas da natureza humana são precisamente as inclinações para uma total e absoluta

1) B o é c i o, De consolatione, l. 3, p. 2.
2) Pe. C o u l e t, L'Education et le foyer.

felicidade. Felicidade que se confunde com a *própria vida* e que se resume na obtenção do que *completa* e remata a natureza. Viver é operar, e a operação total é a felicidade. E porque todos queremos viver e atingir a plenitude do nosso ser, todos apetecemos a felicidade. [3]

Ninguém no gênero humano recusa esta afirmativa, mas, ao contrário, todos a aceitam, antes ainda de a ouvirem perfeitamente formulada. [4] Infelizmente, "à felicidade conduz uma *trilha estreita* e ignorada que corta a imensa floresta das coisas e dos acontecimentos terrenos. Os homens, aos milhares, em vez de buscarem o atalho e o seguir, turbilhonam convulsionados, chocam-se como loucos nos rochedos e nas árvores, ferem-se nos espinhos, despenham-se nos abismos, não encontrando afinal senão fadiga, decepção e sofrimento". [5]

Ora, os que encontram fadiga, decepção e sofrimento, nem possuem esperanças melhores e mais altas, têm a certeza de que não conseguiram a finalidade de sua vida e de sua educação.

Pelo *peso de nossa natureza*, portanto, fugimos à tristeza e buscamos o deleite. Já o Filósofo [6] falava dos "oraquizantes", que ensinavam aos jovens pelo deleite e pela tristeza. Porque, explica S. Tomás [7], "parece que o deleite é propriedade conatural máxima do gênero humano, *videtur delectatio maxime connaturaliter appropriari humano generi*". E assim, os pedagogos, "querendo levar os jovens ao bem e afastá-los do mal, procuram deleitá-los quando procedem bem, e castigar quando procedem mal, *volentes eos (juvenes) provocare ad bonum et revocare a malo, bene agentes eos student delectare, male autem agentes contristant*".

E' a máxima tendência, e pois, a máxima finalidade.

---

3) Cfr. Aristóteles, Etica ad Nicom. X.

4) S. Agostinho, De Moribus Eccles. Catholicae, lib. I, cap. III. 5) Bolo, Philosophie de l'homme heureux, Introd.

6) Ethic. ad Nic. X. 7) S. Tomás, In Etic. ad Nic. X.

124. a) Conseguida cabalmente em vida extra-terrena, com o conhecimento e posse de Deus

Qual, entanto, a noção da *verdadeira felicidade?* "Penso, responde expressivamente S. Agostinho, que feliz não é o que não tem o que ama, seja qual for seu desejo; nem o que tem o que ama, se é coisa nociva; nem o que não ama o que tem, seja ótimo embora; resta, parece-me, uma quarta hipótese onde se encontre a vida feliz, quando o que é ótimo para o homem é amado e é possuído. *Beatus autem, quantum existimo, neque ille dici potest qui non habet quod amat, qualecumque sit; neque qui habet quod amat, si noxium sit; neque qui non amat quod habet, etiamsi optimum sit, quartum restat, ut video, ubi beata vita inveniri queat, cum id quod est hominis optimum et amatur et habetur*". [8]

E S. Tomás: "Há de a felicidade consistir no ótimo, porquanto é o sumo bem para os homens. *Cum felicitas sit summum bonum hominum, oportet quod in optimis consistat*". [9]

É portanto, a felicidade *não consiste* nos deleites corpóreos, nem nas honras, nem na glória humana, ou nas riquezas, ou no poder, nos bens do corpo, dos sentidos, nos atos de virtudes morais, nas artes [10], *e sim* na contemplação de Deus, — ótimo objeto da mais excelente operação humana, que entretanto não podemos obter nesta vida, porquanto nem a nossa inteligência pode aquietar-se totalmente fora de Deus, nem a vontade isentar-se, inteiramente da ingerência dos males, seja do corpo, seja do espírito, das paixões, da ignorância, das enfermidades, da morte. [11]

Mas a suprema finalidade e a mais veemente tendência de nossa natureza não se podem frustrar, porque Deus teria então feito alguma coisa essencialmente defeituosa. Logo é forçoso que, uma vez que nossa alma é imortal,

---

8) S. Agostinho, op. cit., lib. I, cap. III.
9) S. Tomás, loco cit., lect. IX.
10) S. Tomás, Contra Gentil., lib. III, cap. XXV, sg.
11) S. Tomás, Ibid., lib. III, cap. XLVIII.

fora desta vida, logremos essa felicidade total a que anelamos com todas as nossas fibras e que reside no conhecimento e posse de Deus.

No estado da *pura natureza,* seria apenas um conhecimento abstrativo, mais perfeito, porém da mesma natureza que o que temos neste mundo.

Mas a Divina Revelação nos assegura, colocados que fomos em *estado sobrenatural,* um conhecimento muitíssimo mais perfeito: não abstrativo, senão intuitivo; e confortada obediencialmente a pouquidade de nossa inteligência pelo *"lumen gloriae"*, "veremos a Deus qual Ele é, *videbimus eum sicuti est"*. [12]

Ora, é precisamente esse conhecimento de Deus, despertando em nós o supremo louvor à Divina Onipotência, — a glória extrínseca de Deus, *"clara cum laude notitia"* [13], o que maravilhosamente *compendia os dois fins últimos* da vida humana, a saber, a glória de Deus e a nossa felicidade. Esta, de fato, será a redundância em nós, do conhecimento e glória de Deus. O Supremo Ser, criando-nos para Ele, criou-nos para nossa felicidade. "Mais por causa de sua bondade do que para sua utilidade, a ação de Deus. *Deus non agit propter suam utilitatem, sed solum propter suam bonitatem"*. [14]

125. b) Felicidade iniciada nesta vida com o perfeito desenvolvimento da própria personalidade dentro dos limites naturais, vocacionais e sociais

Ouçamos o Santo Padre Pio XI:

"Tal fim eterno da educação cristã afigura-se aos profanos uma abstração, ou antes, *irrealizável* sem a su-

---

[12]) I Jo 3, 2. — A suprema beatitude, assim concebida, harmoniza-se com a inteligência do homem não enquanto *humana,* mas enquanto *inteligência.* Aperfeiçoa a natureza, não a contradiz. Cfr. Sertillanges, St. Thomas d'Aquin, II, 305, sg. — Também na filosofia pedagógica de Thorndike e Gates o fim proposto à educação é a *felicidade* — assegurar a mais plena realização dos desejos humanos e a maior ventura para o maior número de pessoas. Mas a base *agnóstico-naturalista* dessa concepção a torna de todo impossível. Cfr. Ruy de Ayres Bello. Introdução à Pedagogia, p. 72, sg.

[13]) S. Tomás, S. Theol. I IIae, q. 2, art. 3.

[14]) S. Tomás, S. Theol. I, q. 44, art. 4.

pressão ou *atrofiamento das faculdades naturais,* e sem a renúncia às obras da vida terrena, e, por consequência, alheio à vida social e prosperidade temporal, adverso a todo o progresso das letras, ciências e artes, e a qualquer outra obra de civilização.

A semelhante objeção, nascida da ignorância e preconceito dos pagãos mesmo cultos de outrora, — repetida infelizmente com frequência e insistência nos tempos modernos — havia *já respondido* Tertuliano: "Nós não somos alheios à vida. Recordamo-nos bem do dever de gratidão para com Deus, nosso Senhor e Criador, não repudiamos nenhum fruto de suas obras; sòmente nos moderamos para não usar deles mal ou descomedidamente. E assim não vivemos neste mundo sem foro, sem talhos, sem balneários, sem casas, sem negócios, sem estábulos, sem os vossos mercados e todos os outros tráficos. Nós também convosco navegamos e combatemos, cultivamos os campos e negociamos, e por isso trocamos os trabalhos e pomos à vossa disposição as nossas obras. Verdadeiramente não vejo como podemos parecer inúteis aos vossos negócios, com os quais e dos quais vivemos".

Por consequência, o verdadeiro cristão, *em vez de renunciar* às obras da *vida terrena* ou diminuir as suas faculdades naturais, antes as *desenvolve e aperfeiçoa,* coordenando-as com a vida sobrenatural, de modo a enobrecer a mesma vida natural, e a procurar-lhe utilidade mais eficaz, não só de ordem espiritual e eterna, mas também material e temporal.. Os santos foram os modelos mais perfeitos em *todas as classes e profissões* humanas, em todos os estados e condições de vida, desde o camponês simples e rude até ao sábio e letrado, desde o humilde artista até ao general do exército, desde o particular pai de família até ao monarca, chefe de povos e nações, desde as simples donzelas e esposas do lar doméstico, até às rainhas e imperatrizes". [15]

Evidentemente, todas as finalidades secundárias, assim variadas, onde o educando há de desenvolver e flo-

---

[15]) Pio XI, Encíclica Divini illius Magistri, p. 32, 33.

rescer sua personalidade, se hão de *bitolar* dentro de *orientações naturais* — donde o acolhimento à orientação profissional, desde a primeira educação para se evitarem os males individuais e sociais, decorrentes do erro de profissão [16]; das *preferências vocacionais,* — donde o estudo objetivo, criterioso e individual dos educandos; das *conveniências das sociedades ambientes* — porque a direção do educando há de, eminentemente, considerar as possibilidades da *família* (respeitar as forçosas diferenças de classes), as circunstâncias *locais* (cidade, campo, misteres, pletora e depleção das profissões), as condições *nacionais* (orientação geral da mentalidade do país).

126. c) A variedade das finalidades secundárias se há de ordenar estreitamente à finalidade primária

A asserção é evidente, deduzida de tudo quanto acabamos de ver.

Se, na realidade, há uma finalidade absoluta e última, significa naturalmente que, a existirem outras finalidades secundárias, estas evidentemente se hão de *sotopor* àquela. Não só, mas devem *ordenar-se para ela.* E assim, se qualquer finalidade secundária, individual, social ou nacional, como o cultivo da inteligência, o progresso das ciências ou das artes, ou a hegemonia da Pátria, estivesse *em desacordo* com a personalidade do educando e sua felicidade, ou contra Deus e sua glória, — tal finalidade *não poderia admitir-se* na Educação.

E' fácil a aplicação destas conclusões a vários conceitos pedagógicos errôneos, tais como o racismo, o naturalismo, o nacionalismo exagerado, o comunismo, o socialismo, etc.

Artigo 3. NOÇÕES SOBRE OS VALORES

127. A tradicional doutrina da *finalidade na educação,* sempre defendida pela Pedagogia Católica, se vê, contemporâneamente, restaurada com a chamada *Pedagogia dos*

16) Cfr. A. Millot, Les grandes tendances de la Pédagogie Contemporaine, p. 18, sg.

valores. A expressão escolástica volta na linguagem dos modernos: a verdade eterna da filosofia perene reaparece em correntes educacionais de nossos dias.

Esclareçamos, preliminarmente, que não aceitamos a teoria *neo-kantiana* do valor, — que o reduziria à subjetividade das categorias *a priori*, nem mesmo a concepção de Scheler para quem há dois domínios objetivos — o do ser e o do valor, — condicionando dois conhecimentos — o metafísico do ser e o experiencial dos valores, — porque forçosamente resultaria daí a falta de unidade objetiva. Sòmente na Escolástica deparamos essa unidade fundamental, basamento sólido das perquirições educacionais. [1]

Como o fizeram sàbiamente os antigos, os modernos também relacionam estreitamente *escola* e *vida*. A escola, que se não orienta para a vida, caminha para a morte. "*Non scholae, sed vitae discimus*" rezava o velho provérbio, advertindo pois que "os *valores permanentes da vida* servem de base e fundamento aos *valores da educação*". [2] Se a atividade ordenada do educador há de ter uma finalidade, que acima vimos complexa, é coerente que se conheçam perfeitamente os objetivos finalistas da Educação. Ora "para firmar a doutrina do objetivo em Pedagogia, é necessário firmar a dos valores". [3]

Tese XVIII — Porque os valores da vida constituem o fundamento dos valores da educação, cumpre estudá-los

a) Na sua significação em face da filosofia tradicional

b) No seu elemento subjetivo, enquanto são a apreciação de um interesse, manifestado no chamado juízo de valor

---

[1]) Cfr. A. Brunner-U. Thiesen, Os problemas básicos da filosofia, p. 87, sg.

[2]) Aguayo, Filosofía y nuevas orientaciones de la Educación, p. 34.

[3]) Lino Bopp, citado por L. Santos, Filosofia, Pedagogia e Religião, p. 228.

c) No seu elemento objetivo, representado na relação deste juízo com um objeto material ou espiritual

d) Na sua origem, distinguindo-se os que se nivelam com o hábito dos primeiros princípios, e os adquiridos, seja de caráter intelectivo, seja de caráter volitivo

e) Na sua realização em valores reais e na sua concepção em valores ideais.

Explanação

128. Valores da vida e valores da educação

O "valor" é definido pelos modernos filósofos da Pedagogia como a "apreciação de um interesse em relação com um objeto material ou espiritual, relação e apreciação manifestada no chamado juízo de valor". [4]

A palavra *"valor"* é recente na acepção ético-psicológica. [5] Antigamente os filósofos falavam do *bom* e do *verdadeiro,* conceitos transcendentais de que naturalmente resulta a idéia do valor.

Assim, alguma coisa que é objeto da pesquisa intelectual ou de apetição volitiva, desperta conaturalmente um *interesse* destas potências, interesse dinâmico e operante, seletivo e valorizador.

Portanto, da mesma sorte que o *"belo",* o *"valor"* não é um trascendental, porquanto as propriedades do ser trascendentais são as que pertencem ao ser enquanto tal. Assim como o "Belo" só existe quando as coisas são postas em *relação com um ideal,* assim o "valor" se verifica ao relacionar-se um objeto com um *interesse* de ordem intelectual ou volitiva. [6]

Do campo econômico, o conceito e a palavra "valor" passaram para o psicológico, ético e *educacional.* Scheler, Sterne, Nietzsche, Rickert, Wilde-

---

[4]) Aguayo, ibidem.
[5]) Cfr. L. J. Santos, op. cit., p. 561, sg.
[6]) Cfr. Cardeal Mercier, Ontologie, p. 592.

band, Behn, Willmann, Heyde, etc. [7], implantaram-no em substituição ao criticismo de Kant, o logicismo de Hegel, o psicologismo de Herbart. Da Filosofia do valor veio a Psicologia do valor e hoje a Pedagogia do valor.

129. A pedagogia do valor

Ela é, em definitiva, uma *pedagogia finalista.* Consistiria a Educação em obter que o aluno primeiro conhecesse o sentido adequado dos valores, soubesse discriminá-los hieràrquicamente segundo sua verdade ontológica, alcançasse depois *normar a vida* consoante essa ordem rigorosamente objetiva, de maneira que não só assimilasse e verificasse em si os valores, senão que os estendesse e multiplicasse também nos outros. Seria á obtenção total do desenvolvimento individual e social, conforme a ordenação real dos valores-fins.

Teleologia ortodoxa, como se vê. Importa, logo, estudar essas noções e acareá-las com os princípios e terminologia *escolásticos.*

130. a) Significação dos valores em face da Filosofia Tradicional

Além do que vimos dizendo, vamos ainda acrescentar outras considerações relacionando o "valor" e a Filosofia Tomista.

Embora não seja *de todo preciso* o significado do juízo de valor entre os filósofos modernos, parece-nos que não é difícil nele descobrir a *restauração* de antigos conceitos escolásticos.

Realmente, expõe De Munnynck [8], os escolásticos distinguiam os juízos de *essência* e os de *existência.* Pelos primeiros, atingimos a realidade objetiva e abstrata das coisas; pelos segundos, a realidade subjetiva e concreta. Com juízos de essência, conhecemos as causas

[7]) Cfr. L. Santos, op. cit., p. 561 e Klimke, Institutiones Historiae Philosophiae, II, p. 102, etc.
[8]) No comentário de Gillet, Religion et Pédagogie, p. 30, sg.

das coisas, e a adequação entre nossa inteligência e elas se completa e afirma com a adequação nos juízos de existência.

Ora, as ciências modernas pretenderam abandonar a metafísica e se reduziram primeiro aos juízos de *existência*, considerando ùnicamente os fenômenos. Mas verificaram que este conhecimento é muito imperfeito e *inadequado*. Manifestariam, no máximo, a causa eficiente e a material. E, para obterem uma notícia mais profunda, que atingisse a natureza total, a individualidade das coisas, fizeram apelo aos *juízos de valor*, superiores à ciência, embora apoiados nela, e cuja função será apresentar-nos os objetos na síntese total de seus predicados e afirmação de suas tendências. Mas, reflete De Münnynck, o que sintetiza e dá o ser às coisas é a *causa formal* e a afirmação de suas tendências é simplesmente a *causa final*.

Os juízos de valor, pois, na filosofia moderna, não seriam mais do que um retorno mal dissimulado aos juízos metafísicos de essência, da filosofia tradicional, *"velata quaedam metaphysica"*, como se expressa Klimke.

Precisamente tratamos de pôr em relevo esta restauração da *causa final* cuja necessidade, máxime em Educação, é absoluta e imperativa.

131. b) O elemento subjetivo do valor — A apreciação de um interesse, manifestado num juízo de valor

Entrando a ponderar os *elementos* do valor, começamos pelo elemento *subjetivo*. E' o *interesse*, despertado em nós, fonte de energia e de ação, de ação seletiva, de sub ou sobre-estimação. São dinamias vitais: "As valorações, diz Messer[9], são os determinantes do procedimento total do homem, *na ação como na omissão*. Pedimos e queremos o que achamos interessante. Quando nos esforçamos por afastar alguém de certas inclinações, fazemos-lhe ver que seu objetivo apenas goza de valor apa-

---

[9]) Messer-Ermengol, Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía, p. 109.

rente, sem correspondente real, e quiçá até contrário ao intento".

E' perfeitamente a razão do "*bonum*" único movente de nossas ações volitivas. Conaturalmente nos inclinamos para o bem; jamais o mal, enquanto mal, pode determinar um ato consciente de nossa vontade humana. Mas o "bem" pode ser *ilusório e aparente:* donde a necessidade da iluminação intelectual, e mesmo sobrenatural, dos objetos que aliciam nossas tendências.

132. c) O elemento objetivo do valor — a relação com um objeto material ou espiritual

O interesse valorizador é fundamentado num *objeto material ou espiritual.* Valorizamos um entre dois metais, como entre dois pensamentos. E podemos depois abstrair do objeto o valor, considerá-lo a este valor sòmente em si, e aplicá-lo a outras coisas. Mas a base é sempre a realidade ontológica. Sempre a afirmação eternamente verdadeira da reciprocidade dos transcendentais: todo o "*ens*" é "*bonum*" e "*verum*". Daí, a razão intrínseca do valor, — resultando desses transcendentais. Entretanto, *a relação* entre o objeto e a estimação *pode ser errônea,* e resultam os subvalores e os sobrevalores.

Essa fuga ao objetivo, màximemente em Educação, é *sobremodo nociva:* se o ambiente familiar e escolar menosprezam a Religião, por exemplo, esta perde, aos olhos do educando, o seu valor verdadeiro, e, portanto, o seu dinamismo orientador e frenador. Outros poderão sobrevalorizar com demasias a ciência ou a arte, ou a nação ou a raça, postergando os direitos de Deus — o valor máximo, a suprema finalidade. "Só uma Pedagogia de valores, como ùnicamente se pode obter sobrè a base de uma *Ética segura,* consegue unir a tarefa individual e social da educação em uma unidade ativa".[10] Porque, justifica o dr. Lúcio dos Santos[11], "a educação visa a formação da personalidade e portanto do caráter; o ca-

[10]) Hermann Rolle, in L. Santos, op. cit., p. 567.
[11]) L. Santos, ibidem.

ráter, porém, assenta nas disposições, e estas, na consciência do valor", consciência que se obtém com a obediência lógica às realidades ontológicas, em sua existência e graduação de hierarquia.

133. d) A origem do valor

São várias as determinantes do valor, no seu duplo elemento.

Alguns dentre os valores se confundem com o *hábito dos primeiros princípios.* De fato, ao passo que se iluminam em nossa inteligência essas vastas e claras verdades, diretrizes de nossa vida intelectual, também, por via de consequência, surgem os interesses correspondentes. E' imensa a riqueza ontológica dos seres. Instintivamente a sabemos à nossa disposição e naturalmente também valorizamos a posse real dos conhecimentos que vislumbramos, apenas aceso o farol de nossa inteligência. E' o desejo de saber, de que fala Aristóteles [12], desejo natural a todos os homens.

Outros valores surgem com *caráter sentimental,* sensório primeiro, e volitivo depois. Potências que são, e "formas" do *"esse"* que opera, os *sentidos* tendem para o objeto próprio e o desejam como conveniente a eles: "De toda "forma" procede a inclinação, e da inclinação, a ação. *Ex unaquaque autem forma sequitur inclinatio, et ex inclinatione, operatio".* [13] Assim, da inclinação e apetição, a *valorização.*

O mesmo se verificará depois com a *vontade,* "apetite intelectivo que acompanha a apreensão intelectual". [14] Esta já não valoriza sòmente o bem sensível, mas se sente aliciada por objetos mais elevados. Deve, ainda assim, socorrer-se da inteligência, para não desviar-se na preferência entre os bens, desigualmente valorizáveis.

E precisamente aqui, uma boa e sólida Filosofia Pedagógica se impõe como de todo necessária. Ao pedagogo

---

12) Aristóteles, I Metaphys.
13) S. Tomás, In De Anima, l. II, lect. V.
14) Id., ibid.

para bem dirigir, ao educando para habituar-se a escolher acertadamente.

Entre os *valores adquiridos,* haveria ainda lugar de distinguir *várias outras causas,* conscientes e inconscientes, físicas, fisiológicas, psicológicas, familiais, sociais. Entre estas últimas se poderia estudar como, por exemplo, nos acostumamos a valorizar meras convenções, só válidas porque assim são recebidas na sociedade, e a que entanto não poderíamos fugir sem merecer a nota de mal-educados. São, aliás, demasiado imperativas essas injunções ambienciais. "Ninguém, diz Messer[15], se pode subtrair à força sugestiva de todas as valorações que lhe são comunicadas, ou instintiva ou conscientemente, pelos pais, educadores, e em geral pelo meio em que vive".

134. e) Valores reais e valores ideais

Nem sempre nos satisfazem os valores reais, seja porque neles se misturam elementos impuros, seja porque não alcançamos lograr a riqueza total que neles se contém, mercê da insuficiência intelectual ou da imbecilidade de nossa vontade, ou ainda, porque uma má educação nos falseou a noção exata deles. E então, "substituímos mentalmente esses valores por outros de caráter mais positivo, e o resultado dessa substituição é o *valor ideal* que satisfaz nossas disposições afetivas, assim como impulsa a vontade a dar-lhes expressão no mundo do real". [16]

Dada a dinâmica do valor, é evidente que procuremos sempre realizá-lo. Como aprendemos e nos acostumamos a hierarquizá-los, assim lhes demarcamos a importância na vida *nocional* como na *operacional.* São verdadeiras "idéias forças". "Neste sentido, toda atividade humana se pode considerar como sendo uma *realização de valores*". [17]

Mas não são apenas os valores individuais. "Os homens julgam civilizações e culturas; concebem um ideal de civilização e cultura, e, numa medida variável, fazem passar este ideal para a vida". [18]

---

15) Messer-Ermengol, op. cit., p. 109.
16) Aguayo, op. cit., p. 35.
17) Messer, op. cit., p. 111.
18) E. Duthoit, Semaine Sociale de Versailles, 1936.

Cabe à Filosofia Pedagógica, desde o início da vida intelectual e social, esclarecer devidamente os valores.

Se a Filosofia dos valores é uma *filosofia de controle*, pertencendo-lhe, destarte, até a criteriologia [19], compete eminentemente à Filosofia da Educação a fiscalização rigorosa das valorizações pedagógicas.

Artigo 4. ABSOLUTO E RELATIVO NOS VALORES

135. Estabelecida a existência e importância dos valores da vida e da educação, cumpre estudar agora uma questão de muita responsabilidade nas aplicações práticas, a saber, *se esses valores* — base, fundamento e orientação da Pedagogia, são *absolutos ou simplesmente relativos*. As sentenças, entre os filósofos e pedagogos, são *divergentes:* Para Kant, valores são os apriorismos da "razão prática". Concepção subjetiva, portanto, mas que alguns kantistas pretendem objetiva. Enquanto para alguns são fixos (Scheler), para outros são variáveis (Kilpatrick). Para Krieck, o antigo pedagogo do nazismo, eles são "orientações conscientes da vida". [1] Para Dewey, Spencer, só há relativos; para Aguayo, *"no existen ni pueden existir valores absolutos".* [2]

Sempre o receio do absoluto, que implica atitudes intelectuais e operativas bem definidas.

Tese XIX — Embora

a) Sejam absolutos os valores reais da vida e da educação, porquanto, se existem, têm algo de inteligível

E pois, são valorizáveis seja pela inteligência seja pela vontade

Entanto

---

19) R. Jolivet, Le Thomisme et la critique de la connaissance, p. 147.

1) Lúcio José dos Santos, Filosofia, Pedagogia e Religião, p. 562.

2) Aguayo, Filosofía y nuevas orientaciones de la Pedagogía, p. 36.

b) Pode dizer-se que em certo sentido os valores são relativos

I) Porque o conteúdo da realidade é de infinitos aspectos parcialmente atingíveis

II) Pela diferenciação psicológica dos indivíduos, Notando-se todavia

c) Que o mais das vezes a discrepância antes se refere à aplicação concreta do que aos juizos estimativos fundamentais.

Explanação

136. a) São absolutos os valores da vida e da educação

Tudo o que *existe* é inteligível e desejável, como *"bonum intellectus"* porquanto a inteligência tem por objeto o *ser* em toda a sua latitude, tornado *"verdadeiro"* quando alcançado numa razão de adequação. A tal ponto, que a exata medida da cognoscibilidade e da verdade é a própria medida da existência: "A razão do ser é a razão da verdade, e a medida do ser é a mesma que a da verdade. O que possui mais "ser" possui mais verdade. *Si consideretur ipsum esse rei quod est ratio veritatis, eadem est dispositio rerum in esse et veritate. Unde quae sunt magis entia sunt magis vera"*. [3] Todos os objetos reais são portanto valores absolutos, enquanto capazes de despertar o interesse da inteligência, na razão de verdade — objeto adequado da mente humana.

O mesmo se há de dizer, aceita a reciprocidade do *"ens"* e do *"bonum"*, quanto à valorização volitiva. Todo ser tem uma bondade metafísica e uma conveniência com a vontade. Pareceria haver uma diferença entre o *bonum* e o *verum*. De fato, ao passo que este é simplesmente o *ser* valorizado pela inteligência, *"quidquid est, intelligibile est"* [4], o *bonum* nem sempre se apresenta como bonum *nobis*. Resultam, mesmo, daí, os valores e os desvalores. Nota o Doutor Comum que "nossa vontade se dirige ao bem

---

3) S. Tomás, De veritate, q. 2, art. 9.

4) Cfr. Aristóteles, II Met. e o comentário de Silvestre Mauro.

e ao mal: ao bem, enquanto o apetece (valor); ao mal, enquanto o foge (desvalor); e enquanto a *voluntas* se ordena para o bem, a *noluntas* se refere ao mal, *voluntas se habet ad bonum et ad malum: sed ad bonum appetendo ipsum, ad malum vero fugiendo illud. Unde sicut voluntas est boni, ita noluntas est mali*". [5]

Todavia, essa diversidade não infirma o nosso asserto que faz repousar o absoluto dos valores na existência, porquanto o que não é *bonum nobis*, o desvalor, refere-se exatamente ao *mal*, privação do *bonum*, e pois, privação do *ens*. De maneira geral, logo, afirmamos que os valores são absolutos porque assentados na realidade.

Erra portanto Durkheim ao pretender que os valores das coisas lhes advêm não de sua realidade, mas do ideal social, porquanto esse ideal há de basear-se em última análise numa justificação ontológica existencial, real e objetiva. [6]

137. Corolário

Porque baseamos os valores na *existência objetiva*, concluímos que tudo o que *existe de maneira necessária* é valor absoluto. Tais são os valores *primários e substanciais* da vida e da educação — Deus e sua glória, o homem e seu destino de sobrenatural felicidade, e consectários. Porque independentes e anteriores a qualquer valorização subjetiva, são *perenes, imutáveis* e *absolutos*, em seu conceito e em sua realidade. Sempre, com efeito, haveremos de glorificar a Deus, no estado final de nossa carreira — ou como eleitos no céu, magnificando a bondade do Senhor, ou como prescitos no inferno, atestando a justiça dos divinos juízos. Semelhantemente, a fundamental destinação de todos para a bem-aventurança (universal vontade salvífica de Deus) será perene realidade, de tal sorte que mesmo os eternamente réprobos sê-lo-ão precisamente porque, fundamentalmente destinados à eter-

---

[5]) S. Tomás, S. Theol. I IIae., q. 8, art. 1.
[6]) Gillet, Religion et Pédagogie, p. 33, sg.

na beatitude da visão e posse do Sumo Bem, eles culposamente o perderam para sempre.

138. Observação

Ainda porque assentamos os valores na realidade existencial, verificamos que há valores *contingentes,* sempre na medida do *esse.* Onde e como houver *ser,* aí haverá valor. Eis por que afirmamos com Schröteler[7] que a mentalidade católica é a mais extensa e a mais compreensiva possível, precisamente porque *tudo o que é* pode constituir a base de um *valor,* e por conseguinte, de um bem. Ser e valor são para nós correlativos. Mais; as mesmas coisas *que não existem* na realidade, as podemos conceber na mente e, logo, valorizá-las. Porque *são entes de razão:* "enquanto são entes, são apreendidos na razão de bem e, pois, a vontade tende para eles. Assim, dizia Aristóteles, que na carência do mal há razão de bem. *Inquantum igitur sunt hujusmodi entia, apprehenduntur sub ratione boni, et sic voluntas in ea tendit. Unde Philosophus dicit quod carere malo habet rationem boni".* [8]

A compreensividade desta noção filosófica, folgamos em sublinhá-lo, dá lugar a idêntica aplicação nos *métodos educacionais.* De qualquer parte os tenhamos, se são bons e convenientes, assiste-nos o direito de adoptá-los, sem incoerência.

139. b) Subjetividade e relatividade acidental dos valores

1) Em relação à pluriformidade de aspectos com que se apresenta o real

Malgrado a objetividade e valorabilidade das coisas em si mesmas, *não as conhecemos* nós em *toda a latitude* de seu ser: "Há evidência na existência das coisas, manifestadas aos sentidos, más não na natureza delas ou no principio de suas operações. *Naturam esse est per se notum inquantum naturalia sunt manifesta sensui, sed quid*

---

7) Conferência cit. in Hovre-Breckx, Les Maîtres, p. 284.

8) S. Tomás, S. Theol. I-IIae., q. VIII, art. 1 ad 3.

sit uniuscujusque natura vel quod principium motus, hoc non est manifestum". [9]

A distinção escolástica entre os objetos cognoscíveis e valoráveis *"quoad se"* e *"quoad nos"* é reassumida por H e y d e, na diferenciação entre os valores *em si* e valores *para si.* [10]

De fato, o real é o ser, participado ou imparticipado, ato infinitamente cognoscível, desejável, valorizável. Mas a deficiência de nossa natureza intelectual limitada não o pode abranger *compreensivamente,* senão apenas *apreensivamente.* Por isso se faz a nossa ciência lento e lento, somados sucessivamente os aspectos que vamos descobrindo nas coisas. [11] Nenhuma delas produz em nós de uma vez o efeito total. Nos momentos sucessivos de nossa existência, o resultado do comércio direto da nossa inteligência com o real, é deste uma representação inadequada *("difformitas negativa").* E' pois natural que nos esforcemos por totalizar os resultados fragmentários: "E' próprio do intelecto humano conhecer a verdade pela afirmação e pela negação. Por isso, as mesmas coisas simples, o intelecto as conhece mediante uma sorte de complexidade. *Est autem modus proprius humani intellectus ut componendo et dividendo veritatem cognoscat. Et ideo, ea quae secundum se sunt simplicia, intellectus humanus cognoscit secundum quamdam complexionem".* [12]

Donde se conclui com toda a plausibilidade que os aspectos diversos e parcelados *não são apanhados igualmente* por todas as inteligências, *nem desejados uniformemente* por todas as vontades. E uma relatividade *acidental* dos valores forçosamente se impõe. E igualmente a consideração deles na Filosofia Pedagógica, a fim de evitar que as acidentais oscilações não venham a causar inversão substancial dos valores educacionais.

---

9) S. T o m á s, In I Phys., lect. 1.
10) In L. S a n t o s, op. cit., p. 562.
11) C a r d. M e r c i e r, Critériologie Générale, p. 8, sg.
12) S. T o m á s, S. Theol. II IIae., q. I, art. 2.

140. 2) Em função das variabilidades psicológicas

Cada vez mais a Psicologia Diferencial e a Caracterologia vêm estudando as *diferenças que extremam os indivíduos.* "Nossa autonomia psíquica é sempre condicionada por elementos intrínsecos e extrínsecos. Sentimos, pensamos e queremos livremente, mas dentro dos limites que nos são impostos pelo próprio modo de ser da nossa espiritualidade encarnada. E' tarefa desse ramo moderno e riquíssimo da Psicologia — a Caracterologia — estudar essas variações indefinidas nos temperamentos individuais". [13]

Ora, ensina a Escola que "o que recebe, recebe à sua maneira, *quidquid recipitur, per modum recipientis recipitur*". E, pois, "o valor nos surge, não como parecia a princípio, algo puramente objetivo, senão que a ele essencialmente *conexo* vislumbramos alguma coisa de *relativo,* — uma relação com o sujeito que valoriza". [14]

Em efeito, adverte o Aquinate[15], se considerarmos a alma "enquanto é forma específica do homem, *secundum seipsam ut est forma specifica hominis*", ela é perfeita e inclinada a receber com perfeição as coisas; mas se a considerarmos (e esta é a realidade) *segundo a disposição material* nos indivíduos, "dado que se encontram certas disposições que a não aptam àquilo a que nos inclina nossa natureza, acontece que o homem se vê desviado da perfeição a que o orienta a força da natureza. *Quia inveniuntur quaedam dispositiones quae non disponunt eam ad illud ad quod inclinamur secundum naturam, sic anima vel homo secundum eam distortus est a perfectione ad quam inclinatur secundum naturam*".

Este testemunho também nos induz a *reafirmar a necessidade* de uma sólida Filosofia Pedagógica que saiba redirigir nos educandos as "inclinações que não predispõem para o que convém à nossa natureza" e lhes submi-

---

13) T. de Ataíde, Idade, Sexo e Tempo, introdução.

14) Messer-Ermengol, Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía, p. 113.

15) S. Tomás, In Polit. Aristóteles, lib. VIII, lect. III.

nistre sagazmente valores reais e verdadeiros, que os levem à "perfeição conveniente à natureza humana".

141. c) O mais das vezes porém a discrepância a respeito dos valores antes se refere a aplicações concretas

Do exposto nos números precedentes, concluiremos que, em posição ortodoxa, a pendência entre o *absoluto* e o *relativo* nos valores se pode reduzir a termos de *substancialidade* e *acidentalidade,* ou de "valores em si" e "valores para nós".

Os valores em si são substancialmente absolutos. Podem ser acidentalmente relativos para nós, mercê da limitação de nossa inteligência ou da diversidade de nossas condições de recepção.

Estendendo mais essa verificação, diremos com Messer [16], que "a maioria das vezes a discussão (entre valores absolutos e relativos) não se refere a juízos estimativos *fundamentais,* senão à sua aplicação em casos concretos: dificilmente haverá alguém, por exemplo, que ponha em dúvida o valor da justiça e do amor, e entretanto muita discussão se pode levantar sobre o que ambos exijam nas situações concretas da vida". E resultam as *diversidades* de apreciações e valorizações dos sentimentos de Pátria, de família, de educação física, de educação moral, de disciplina, etc., na Educação.

Não se contesta a beleza e mesmo a utilidade da poesia. Entretanto, Rabindranath Tagore, metido a pedagogo, foi dizer a colegas professores que via a tabuada de multiplicação nas pétalas das flores, nas nervuras das folhas, e que as borboletas a transportavam nas asas... Os amigos lhe deram de ombros, chasqueando que isso eram idéias de luar... [17]

142. Objeções

Contra a existência dos valores absolutos, aduzem alguns três argumentos, a saber [18]:

---

16) Messer, op. cit., p. 118.
17) Pieczynska, Tagore Educateur.
18) Heyde, in L. Santos, op. cit., p. 563.

1) A *consciência não dá testemunho* dessa qualidade de valores.

R. a) O testemunho da consciência *não é o único critério* de verdade. Nem o primeiro, nem o mais exato.

b) *Não é verdade* que a consciência não testemunha o absoluto. Se foi por ela que Kant chegou a prová-lo! Em nós, ela atesta a nossa contingência, postulando um absoluto.

c) Ainda que o não testemunhasse. *Há muitas coisas* que a nossa consciência *não atesta,* e que não são por isso menos verdadeiras.

2) Se houvesse valores absolutos, o procedimento dos homens seria *uniforme.* Ora, não há tal. Logo não há absolutos.

R. Haveria consequência se *não* tivéssemos *livre arbítrio.* Mas nossa vontade, porque livre, pode não seguir o caminho que lhe demarca a inteligência... Oxalá os homens, os cristãos por exemplo, seguissem os princípios que têm, em suas conclusões práticas!

3) A *História* demonstra que os homens *mudam* na avaliação das coisas. Que os valores são mudáveis. Relativos, portanto.

R. a) Veja a resposta no que se expendeu acima (número 141).

b) *Nem todos os valores são igualmente absolutos.* É, logo, possível encontrar variação nos que se condicionam a tempos e lugares.

Artigo 5. JERARQUIA DOS VALORES

143. O conhecimento das várias espécies de valor, dadas suas origens e causas, elementos subjetivos e objetivos, caráter absoluto e relativo, nos leva naturalmente a investigar sobre a *necessidade de hierarquizá-los,* e a *maneira por que obtê-lo.* Se todos os seres têm valor, nem todos têm o mesmo valor. E' dispô-los portanto numa *escala* que dos superiores desça aos inferiores, subordinan-

dos uns aos outros, com sólido critério. A isto chamamos "hierarquização dos valores".

E' o que entendemos fazer na presente tese, salientando a *importância* dessa classificação decrescente dos valores, na vida como na educação, e *estabelecendo a graduação* que se há de observar sempre, ressalvadas circunstâncias especiais, a que aludiremos na segunda parte.

Tese XX — a) A hierarquização dos valores é capital na influência sobre a vida e a educação, e pois

1) Dê-se preeminência aos valores espirituais, máxime religiosos e morais

2) Aceitem-se depois os demais valores intelectuais e volitivos

3) A seguir, os vitais

4) Finalmente e em menor saliência os agradáveis, estéticos e os sensíveis

b) Ainda que se deva obedecer ao objetivo, para não sobrevalorizar o que não o merece, circunstâncias individuais e sociais, naturais ou sobrenaturais, poderão alterar em certa maneira a ordem comum da hierarquia dos valores.

Explanação

144. a) A hierarquia dos valores é capital na vida e na educação

Desenvolvemos na Tese XVI a importância da causa final, a primeira de todas. Ora, os *valores são finalidades.* O interesse despertado pelos objetos não é inerte, mas eminentemente operativo. Donde a conclusão que todos os valores são dinâmicos.

E' claro que o não são todos *igualmente.* Uma vez que não podem todos ter a mesma razão de causa absolutamente última, segundo demonstra S. Tomás[1], é evidente que devem guardar entre si uma razão de nobreza gradativa e decrescente, enquanto consideram finalidades

[1]) S. Tomás, S. Theol. I-IIae, q. I, art. 5.

cada vez mais próximas e secundárias, necessàriamente subalternadas à última e principal.

A própria *ordenação ontológica* supõe portanto a *hierarquização dos valores.* Seria, logo, um pecado contra o Ser e contra a razão, a inversão deles e a divinização de inferiores ou secundários. "Quando os homens elegem por seu bem soberano a ciência ou a arte, eles são idólatras, e, em definitiva, tolos". [2]

Mas as *consequências na vida e na educação* são terríveis, porquanto os valores regram toda a nossa atividade. E precisamente os erros na hierarquia dos fins é que são a causa das monstruosidades que hoje em pedagogia lamentamos, associando-nos ao clamor de Pio XI contra os "que se atêm exclusivamente a coisas terrenas e temporais, em vez de dirigirem o alvo para Deus, primeiro princípio e último fim de todo o universo; desta maneira, será a sua *agitação contínua e incessante,* enquanto não voltarem os olhos e os esforços para a única meta da perfeição, Deus, segundo a profunda sentença de S. Agostinho: Criastes-nos, Senhor, para vós, e o nosso coração está inquieto enquanto não repousa em vós". [3]

Ademais, notemos que, se os valores da vida são os mesmos que os da educação, esta contudo os deve hierarquizar de maneira especial, pois que considera a vida *não como ela é,* senão *como deve ser.*

1) Primeiro aceitar os valores espirituais, máxime religiosos e morais

145. Em primeira plana, os valores do espírito. Porque a felicidade, — máximo fim, *"quoad nos"* — não pode coexistir com a tristeza, mas sim com a excelentissima deleitação. Entanto, o deleite excelentíssimo é o que se segue à *operação excelentíssima,* máxime se repetida e constituída em ótimo hábito. "Ora, o hábito ótimo é o que procede da mais perfeita potência, com relação ao mais perfeito objeto, — as duas condições que o determinam. *Ha-*

---

[2]) Maritain, Théonas, p. 19.
[3]) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 4.

bitus autem ille optimus est qui est secundum virtutem (potentiam) perfectissimam et respectu perfectissimi objecti. Per ista enim duo determinatur, puta per potentiam et objectum" [4] Donde, o máximo valor é o que corresponde à operação mais elevada sobre o mais elevado objeto. E' pois o valor espiritual, a inteligência dirigida para Deus: "Diz Aristóteles que o homem se há de dar às coisas imortais e divinas o mais possível. Porque, embora exíguo o conhecimento que obtemos das coisas superiores, esse pouco entretanto é mais amado e mais desejado que qualquer ciência que das coisas inferiores possamos obter. *Philosophus dicit quod homo debet se ad immortalia et divina trahere quantum potest. Unde dicit quod quamvis parum sit quod de substantiis superioribus percipimus, tamen id modicum est magis amatum et desideratum omni cognitione quam de substantiis inferioribus habemus".* [5] (Que admirável sentença, na pena de um pagão!)

O vulgo infelizmente assim não pensa, "porque os mais dos homens julgam segundo os bens exteriores, que sòmente conhecem. Ignoram, porém, os bens da razão, que são os verdadeiros bens do homem, os únicos que o podem tornar feliz. *Quia multitudo hominum judicat secundum exteriora bona, quae sola cognoscit. Ignorat autem bona rationis, quae sunt vera hominis bona, secundum quae aliquis est felix".* [6]

E' sabido como S. Tomás, assumindo a teoria de Aristóteles sobre o *"super-homem"* (aquele que sobrepassa a natureza humana não *"ex parte subjecti"*, mas *"ex parte objecti"*, enquanto descansa na especulação sobre o divino), a fez *inda mais sublime* e a completou com a contemplação cristã, diversa da contemplação filosófica, sobretudo porque a finalidade desta é a perfeição do que contempla, e a daquela é o próprio amor de Deus. [7]

---

4) S. Tomás, In Pol., lib. VIII, lect. I.
5) S. Tomás, Contra Gentil., lib. I, cap. V.
6) S. Tomás, In X Etic. ad Nicom., lect. XIII.
7) Maritain, op. cit., p. 25 e 44.

Desta contemplação, — a mais nobre finalidade possivel, porque a que maior felicidade produz, *defluem imediatamente os deveres* para com o objeto nobilíssimo. Por Ele criados e para Ele, nossa maior obrigação é trilhar os caminhos que a Ele conduzem. Assim, naturalmente encontramos os valores religiosos e morais. Intimamente conexos, porquanto é absurdo pretender separação entre a ordem moral e a religiosa, digamos sobrenatural, dada a impossibilidade de se observar aquela, sem os confortos desta.

146. 2) Depois os demais intelectuais e volitivos

Abaixo dos valores do espírito que nos sobem até Deus, e extremamente nos bem-aventuram, ainda nesta vida, — porque antecipam a suprema felicidade, — situaremos os de ordem *intelectual cognoscitiva e volitiva* sobre *objetos criados.*

Após a sabedoria, a ciência. Não a diremos como Schiller "a suprema e celestial divindade" [8], mas aceitaremos que os bens da inteligência, aceitos pelo apetite intelectual da vontade, são os mais excelsos, imediatamente abaixo dos que dizem relação a Deus.

De fato, é em nós a *inteligência* a *potência rainha,* porque iluminada e iluminadora; seu exercício é a conquista da ciência, o conhecimento das coisas, — imitação da divina essência do Ser Supremo.

Assim o espírito e sua vida são valor bem mais excelso que o *corpo* e suas operações: "E' servil a disciplina que se ordena para o corpo e os bens materiais, menosprezando a inteligência. *Dictum est disciplinam servilem esse quae ordinatur ad corpus et ad bona cum depressione intellectus".* [9]

Quanto à *vontade,* embora "seu objeto seja menos excelente que o da inteligência, *objectum intellectus est altius quam objectum voluntatis"* [10], todavia é maior, mais dinâmico e de importantíssima consequência. De tal arte,

---

8) In Messer, Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía, p. 121. 9) S. Tomás, In Polit., lib. VIII, lect. 1.
10) S. Tomás, S. Theol. I, q. 82, art. 3.

mesmo, que a educação do homem é a educação de sua vontade. Estimemos, pois, os valores intelectuais-volitivos: decisão, firmeza, força de caráter. Subordinemos-lhes os inferiores. Sim, porque para nós, como para Sailer[11], "a educação respeita a hierarquia dos valores: subordina o inferior ao superior, e o superior ao supremo. O divino, o eterno é o *supremo;* e para o supremo, ela constrói um lar no espírito; para o espírito, ela edifica uma morada no corpo. Ela desenvolve e robustece o corpo, a fim de que sirva ao espírito; desenvolve e robustece o espírito para que possa servir a Deus. Ela subordina o apetite à razão, e a razão a Deus".

147. 3) A seguir, os valores vitais

Já reconhecia Aristóteles que embora a felicidade consista no repouso da especulação sobre a verdade, entanto "para se dar ao trabalho intelectual, urge ter primeiro o corpo são, porquanto as forças sensitivas, que trazem suas achegas ao trabalho intelectual, debilitam-se com a enfermidade. *Homo ad hoc quod speculetur, opus est primo habere corpus sanum, quia per infirmitatem debilitantur vires sensitivae quibus homo utitur in speculando".* [13]

Em *justa medida*, porém, esses bens do corpo, e enquanto rigorosamente sujeitos ao bem do espírito: "Com pouco se contenta a natureza. Pode operar segundo a virtude o que goza moderadamente dos bens exteriores. *Paucis enim indiget natura. Si enim aliquis moderate habet de bonis exterioribus, poterit operari secundum virtutem"* [19] Mas a abundância exagerada é nociva: os bens do corpo e do dinheiro, em demasia, impedem o exercício da inteligência e a felicidade. E o Filósofo aduz o testemunho de Anaxágoras que julgava não poder ser feliz o rico e o potentado.

---

[11]) Apud Hovre-Breckx, Les Maîtres de la Pédagogie Contemporaine, 272.

[12]) S. Tomás, In Ethic. ad Nic. X, lect. XIII. Cfr. etiam Aristóteles, todo o livro VII dos Polit.

[13]) S. Tomás, ibidem.

S. Tomás anota outro passo de Aristóteles com amarga consequência: "Onde falta o vigor da inteligência e da alma, sobra a robustez do corpo e da matéria. *Ubi deficit virtus intellectus et formae, excedit virtus corporis et materiae*".[14] Mas esta não é, meridianamente, o valor primário do homem. Muito menos do cristão: "Porque haveria o homem sábio e o filósofo cristão de ter a robustez do atleta e do soldado, e que o poderia inclinar aos vícios? *Quid necesse viro sapienti et philosopho Christi tantam habere fortitudinem quae athletis et militibus necessaria est, quam cum habuerint ad vitia provocentur?*" Não. "Ao cristão basta a saúde sem exageradas forças, *christiano sanitas absque viribus nimiis necessaria est*".[15]

148. 4) Finalmente, os valores sensíveis, no último grau da escala

E' em último grau que se devem estimar os valores agradáveis, estéticos, sensíveis. Não porque não sejam valores. Mas porque são *ínfimos*. Entanto, respeitada a hierarquia, são aceitáveis, porque "os valores para o homem, mesmo os *biológicos* e econômicos, representam a própria destinação de dons e dotes humanos. O próprio corpo humano tem em si mesmo a sua significação e deve em sua natureza ser perfeito; daí uma sensação de prazer, daí os *valores hedônicos*".[16]

Mas, porque são ínfimos, hão de ser *regulados pela temperança*, porque "o bem do homem há de ser conforme à razão. Ora, o principal múnus da razão consiste em ordenar para o fim. E, pois, as coisas agradáveis de que usa o homem deverão ordenar-se a alguma necessidade vital, como a seu fim. Destarte, a temperança busca as necessidades vitais, como regra dos deleites de que lança mão. *Bonum hominis est secundum rationem. Praecipuus autem ordo rationis consistit in hoc quod aliqua in finem ordinat. Omnia autem delectabilia quae in usum hominis veniunt,*

[14]) S. Tomás, In Polit. lib. VIII, lect. 1.
[15]) S. Jerônimo, Adversus Jovinianum, l. 2, cap. 11.
[16]) L. Santos, Filosofia, Pedagogia e Religião, p. 564.

ordinantur ad aliquam hujus vitae necessitatem sicut ad finem. Et ideo temperantia accipit necessltatem hujus vitae sicut regulam delectabilium quibus utitur". [17] A não ser assim, teríamos verificado o dito de Aristóteles: "O deleite corporal pode impedir a estimação da prudência" [18] e a sobreestimação do valor sensível obnubilaria toda a reta e prudente hierarquização dos valores.

Se, contudo, a ordem é observada, o *deleite sensivel é um valor.* Primeiro porque "o agradável coroa a felicidade, como um fim posto de acréscimo, da mesma sorte que a beleza coroa a juventude, *perficit delectatio felicitatem, sicut superveniens finis, ut decor juventutem".* [19] Segundo, porque além desse brilho com que esmalta a felicidade superior, o deleite ora intensifica a ação mais elevada, ora repousa merecidamente o espírito e o corpo, fatigados do trabalho. "O que é deleitável, sem prejuízo de ninguém, não sòmente é conveniente ao fim, enquanto intensifica a ação, senão também ao descanso, enquanto alivia a opressão produzida pelo trabalho. *Quaecumque enim sunt delectabilia sine nocumento operantis vel alterius, non solum convenientia sunt ad finem inquantum augent operationem, sed etiam ad requiem, inquantum remittunt tristitiam quae a labore est".* [20]

149. b) A possibilidade de inversão da hierarquia

A diferenciação gradativa dos valores obedece ao *critério da sua objetividade.* E' a ordem do ser. E quando as coisas estão no próprio lugar então é que têm valor, porque realizam sua atividade especifica, e sua natural finalidade. E, pois, quando se desse a um valor qualquer *importância maior* que a merecida, cometer-se-ia um absurdo ontológico de péssimas consequências humanas.

No caso, portanto, de *conflito entre os valores,* é forçoso, na vida como na educação, respeitar a ordem estabelecida, sacrificando os inferiores que, na hipótese, se

17) S. Tomás, S. Theol. II IIae, q. 141, art. 6.
18) Aristóteles, Ethic. l. VI, c. 5.
19) S. Tomás, In VIII Polit., lect. II.
20) Id., ibidem. Cfr. etiam S. Tomás, S. Theol. I-IIae, q. 33, art. 4.

converteriam em *não valores*. Entre um valor sensível e um espiritual, entre um vital e um estético, não há opinião ou dúvida. Pode, entanto, *suscitar alguma dificuldade* o conflito entre um valor intelectual e um valor vital, ou um espiritual e um vital. [21]

As condições sociais, o desejo de promover o bem da humanidade, levam às vezes o *sábio* a desprezar a própria saúde e a própria vida para uma descoberta científica, ou o *apóstolo* a perigosos heroísmos. Mas nem todos os homens terão direito de fazê-lo, arriscando levianamente a vida e a saúde. Mesmo porque a vida é condição necessária para a continuação das pesquisas e experimentos, ou da doutrinação e apostolado. Também as inspirações *sobrenaturais* podem mover à renúncia para confissão da fé e exemplo aos demais, renúncia que chegue ao *sacrifício da vida*, em obediência às palavras de J e s u s C r i s t o: "Todo aquele que de mim der testemunho perante os homens, o Filho do Homem há de confessá-lo perante os anjos de Deus. *Quicumque confessus fuerit me coram hominibus, et Filius hominis confitebitur illum coram angelis Dei*". [22] Mas podem mover também à *mantença da existência* para estímulo e ensinamento, obtemperando a estoutras palavras do mesmo D i v i n o M e s t r e: "Quando vos perseguirem numa cidade, fugi para outra. *Cum autem persequentur vos in civitate ista, fugite in aliam*". [23]

150. Escólio

E' difícil situar os *valores sociais*, de maneira absoluta. Precisamente porque, embora todos sejamos forçosa parcela da sociedade, nem todos, ainda assim, temos para com ela os mesmos deveres. Cumpre notar que, pois a sociedade completa o indivíduo, no sentido que lhe proporciona os meios de mais fácil e seguramente obter o desenvolvimento da própria personalidade, *em tese*, o *valor social não se pode antepor* aos individuais superiores.

---

21) Cfr. M e s s e r, op. cit., p. 123.
22) Lc 12, 8. 23) Mt 10, 23.

O indivíduo-pessoa, realmente, goza de uma existência que *transcende* a sociedade natural e que, portanto, é simplesmente superior a esta. *Erra, logo,* Durkheim quando, partindo de que "todo o valor ideal para ser apreciável deve incorporar-se à realidade, sobrepassando-a" [24], chega à conclusão que, dada a só existência da sociedade, o valor primeiro é o que se identifica não com o individuo, senão com a sociedade.

Erro, que porém não significa e importa a absoluta superioridade do valor individual sobre o social. E' preciso analisar a ambos os valores em concreto, nas *circunstâncias* de pessoa e ambiente, deveres e responsabilidades, para a necessária hierarquia. Um pai, um educador, um governador, um pároco, têm, claramente, deveres sociais imensamente mais ponderosos que os súbditos, filhos, educandos e simples fiéis.

Artigo 6. - CRITÉRIO CRISTÃO NA JERARQUIA DOS VALORES

151. Depois de ventilarmos as questões da finalidade e dos valores, mais à luz da Filosofia, vamos agora considerá-las sob o lume da *Teologia,* assumindo posição bem *prática* e de aplicação imediata às questões de educação. Anunciamos que haveríamos de buscar na Sagrada Teologia todo o auxilio que nos parecesse necessário para a obtenção de nosso objetivo. Aqui chegados, vamos definir com clareza e resolução nosso *ponto de vista,* acenando às suas *aplicações,* respondendo às *dificuldades.*

Ao falarmos da Fé, claro que a supomos *justificada* já com os preâmbulos indispensáveis. Não tomamos aqui a Fé como a entendem os Fideistas e Tradicionalistas, ou os Kantistas. Propondo como critério na graduação dos valores o *Espírito de Fé,* não ensaiamos fazer dele o primeiro critério e único da certeza. Aceitamos a Fé divina, sim, mas como um *"obsequium rationale",* isto é, baseada nos preliminares conhecimentos e convicções próprios do

[24]) Durkheim, Congresso de Bolonha.

homem enquanto racional. De fato, não poderia ser recomendável critério selecionador uma Fé que tivesse por base a afetividade cega ou um obscuro imperativo categórico.

Tese XXI — Na graduação dos valores, máxime na educação, a Filosofia Pedagógica do Catolicismo

A) Adopta um ponto de vista resoluto que é o espírito de fé, colocando incondicionalmente em primeira plana os religiosos e morais sobrenaturais, e considerando todos os outros à luz deste

1) Critério necessário

2) Critério precioso

3) Critério universal

4) Critério prático

B) E vence, com esta posição definida, todas as objeções levantadas em consequência desta atitude.

Explanação

152. A) O espírito de fé gradua os valores da vida e da educação, colocando em primeira plana os religiosos e morais sobrenaturais

Fugindo aos impulsos da *vida do instinto* — domínio dos sentidos e da concupiscência; menosvalorizando a vida *de pura razão* — que não seria suficiente para nos conduzir de maneira adaptada ao nosso estado real; encontramos a vida *da Fé sobrenatural* — que ilumina com luz infalivel não sómente as revelações de ordem sobrenatural, senão ainda as mesmas verdades naturais. Aproximados de Deus, vivemos vida nova, a vida dos sentidos recua, a da razão vê alargarem-se os horizontes. Damos a preferência aos *bens eternos,* e todos os valores da vida imediatamente se sotopõem aos religiosos e morais sobrenaturais. [1] "Buscai primeiro o reino de Deus, *quaerite primum regnum Dei*". [2] "Uma só coisa é necessária, *unum est necessarium*". [3] "Que aproveita ao homem ganhar o

[1]) Cfr. Beaudenom, Orientation de l'âme, p. 34.
[2]) Mt 6, 33. [3]) Lc 10, 42.

mundo todo, se vem sua alma a sofrer detrimento? *Quid prodest homini si mundum universum lucretur, animae vero suae detrimentum patiatur?"* [4]

Justamente porque este *conhecimento de Deus,* tão luminoso e inequívoco, nos esclarece também de maneira iniludivel sobre as nossas *obrigações* estreitíssimas para com Ele, seja no culto que lhe devemos, seja nos dogmas que nos ensina, seja nos mandamentos que nos ordena, com relação a nós mesmos, com relação aos nossos próximos.

O insigne fundador da Companhia de Jesus, cujo lema era a expressão do mais vivo espírito de Fé — "Para a maior glória de Deus. *Ad majorem Dei gloriam*.", estabelece que na Pedagogia tudo se há de orientar para o educando, e este, para Deus. Fórmula que é a mais elevada expressão da finalidade educativa. [5]

Sim, porque não só este critério é o mais alto valor, senão também porque constitui *o maior dinamismo,* o que explora mais fecundos tesouros. "A educação do senso religioso no cristão deve ter como resultado facultar ao educando a utilização de suas riquezas interiores, a fim de que ele possa escrever pessoalmente, conscientemente, voluntàriamente, sua vida no plano sobrenatural a que foi elevado; numa palavra, a fazê-lo viver a vida da graça. [6] Ora, que maior dinamismo que uma *força sobrenatural?* Sobretudo se intensamente aplicada, toda a duração de uma existência?

153. 1) O espírito de fé, critério necessário

Pois que a realidade da vida humana e a realidade da Educação se cifram no conhecimento e amor de Deus: "Esta é a vida eterna: para que conheçam ao único Deus verdadeiro e a Jesus Cristo, seu enviado. *Haec est vita aeterna: ut cognoscant te solum Deum verum et quem misisti Jesum Christum"* [7], é forçoso que este conhecimen-

---

[4]) Mt 16, 26.

[5]) Cfr. Ruiz Amado, La pedagogía ignaciana, 16, sg.

[6]) E. Vansteenberghe, L'Education du sens religieux, in Pour bien élever vos enfants, p. 137. [7]) Jo 17, 3.

to seja o ponto de vista inicial e absoluto, necessário, de toda vida e de toda educação, aceita a natureza das coisas, *em relação a Deus*, Supremo Senhor e Remunerador. Também *com relação a nós mesmos*, pois olhar para o sobrenatural é defender a dignidade humana. Se não formos servos de Deus, seremos escravos de nossas paixões. Nosso estado de natureza decaída nos põe na premente alternativa de escolher entre o Espírito de Fé e a lei dos sentidos. A ordem de sujeição é, logo, clara, a única em que podemos encontrar a paz: "Tu, a Deus sujeito; e à tua razão, a carne. Reconhece esta ordem, busca esta paz. Se não obedeces a Deus, serás de teu corpo escravo. *Tu Deo, tibi caro. Agnosce ordinem, quaere pacem. Qui non obtemperas Deo, torqueris a servo*". [8]

154. 2) O espírito de fé, critério precioso [9]

E' nosso *primeiro tesouro* e o começo normal de nossa bem-aventurança. Recebido no Batismo, a Educação Cristã o há de entreter e desenvolver de tal maneira que ele possa, à hora de nossa morte, ser invocado pela Igreja como argumento augusto de defesa: "Pecou, é verdade. Mas não negou o Pai e o Filho e o Espírito Santo: antes, teve fé. *Licet enim peccaverit, tamen Patrem et Filium et Spiritum Sanctum non negavit sed credidit*" [10]

Mas, porque precioso, este critério está *exposto a muitos perigos*, visto como o trazemos "em frágeis invólucros, *in vasis fictilibus*" Perigo atual, precipuamente, por causa de tanto naturalismo pedagógico. Cultivar o espírito de Fé, ensinar como defendê-lo e nutri-lo, pela *oração "ut non deficiat fides nostra"*, pela *meditação* e *exames repetidos* — *"vigilate"*, pelo *estudo* das verdades da Fé, não à poética, mas de maneira íntima, real e sólida — pelo exercício contínuo desse mesmo espírito de Fé, que nos poupe de Nosso Senhor a exprobração: "Que pouca é a vossa fé, *modicae fidei!*" E seremos livres, então, e sere-

8) S. Agostinho, Enarrat. in Psalm. 143, 6.
9) Longhaye, L'Esprit de foi, in Retraite annuelle, p. 616, sg.
10) Rituale Romanum, Ordo commendationis animae.

mos nobres. "A única liberdade junto a Deus é não escravizar-se ao pecado. E' suma nobreza o lustre das virtudes. *Sola apud Deum libertas est non servire peccatis. Summa apud Eum nobilitas, clarum esse virtutibus*". [11]

155. 3) O espírito de fé, critério universal

Pela sua mesma *profundeza*. Porque disposição profunda, o espirito de Fé imerge por assim dizer na raiz de nossas faculdades todas e as penetra como a seiva que se distribui pelos ramos de uma mesma árvore. [12] Como a alma intelectiva é-nos razão e forma de todas as nossas atividades, assim o espírito de Fé envolve de seu brilho e luz guiadora todas as nossas ações.

156. a) Na consideração de Deus

Quando, à luz deste critério, nos voltamos para *Deus*, encontramo-lo na origem de todas as coisas, no ser que lhes comunica, na providência sobre elas, causa das ações de tudo o que age, onipotente e onioperante. [13]

Nada mais eficiente *para a Educação*, às vezes em busca de sanções impressionantes, de razões fortes, do que esta consideração: "A Deus hás de temer em público e em secreto. Caminhas, Ele te vê; entras, Ele te vê; acendes teu lume, Ele te vê; extingues toda luz, Ele te vê; refugias-te no quarto, Ele te vê; escondes-te dentro de teu coração, Ele te vê. Teme-o, pois, a Ele que tem cuidado de vigiar-te. Ou se pretendes entregar-te ao pecado, busca lugar onde te não veja, para realizares teu crime. *Ipse (Deus) timendus est in publico, ipse in secreto. Procedis, videris; intras, videris; lucerna ardet, videt te; lucerna exstincta est, videt te; in cubiculum intras, videt te; in corde versaris, videt te. Ipsum time, illum cui cura est ut videat te. Aut si peccare vis, quaere ubi te non videat, et fac quod vis*". [14]

Ora, onde ir que Ele não veja? "Se eu subir ao céu, lá estais; se descer aos infernos, defronto-me convosco...

11) S. Jerônimo, Epist. ad Celantiam, 21.
12) Cfr. Vansteenberghe, ibid., p. 133.
13) Cfr. S. Tomás, Contra Gentil. lib. III, cap. LXIV e sg.
14) S. Agostinho, Sermones, 132, cap. 2.

Si ascendero in caelum, tu illic es, si descendero ad infernum, ades..." [15]

Mas o espírito de Fé nos mostra ainda a Deus como *nosso Pai, "Pater noster"*, nossa Providência, que vela sobre nossas menores atividades e todas as nossas precisões, todos os perigo que corremos: "Bem sabe o Pai celeste das coisas todas que vos são necessárias, *scit enim Pater vester quia his omnibus indigetis*". [16] "O Espírito auxilia as nossas debilidades, *Spiritus adjuvat infirmitatem nostram*". [17] "Não temais os que matam os corpos... todos os cabelos da vossa cabeça estão contados, *Nolite timere eos qui occidunt corpus... vestri capilli capitis omnes numerati sunt*". [18]

157. b) Na consideração de nós mesmos

Com relação a *nós mesmos*, o espírito de Fé nos ensina o *justo conceito* que de nós havemos de fazer. Que somos vis e que somos nobres. [19] Que hemos de juntar a humildade profunda à nobreza cristã. O respeito a si mesmo sem humildade, é orgulho e egoísmo. O desprezo de si mesmo, sem a dignidade cristã, é pusilanimidade e baixeza. A fórmula exata, encontramo-la descida dos lábios da Virgem Maria: "Deus olhou para a humildade de sua escrava. Ele que é poderoso me fez maravilhas. *Respexit humilitatem ancillae suae. Fecit mihi magna qui potens est*" [20] À profunda humildade, Deus responde com a mais sublime exaltação.

Que mais necessário que este definido *equilíbrio*, para orientar os educandos, às vezes deprimidos em complexos de inferioridade, e às vezes sobreestimados por precoces soberbas?

158. c) Na consideração do próximo

Com *relação ao próximo*, é o espírito de Fé que faz nascer e defende os verdadeiros valores sociais, submetendo-nos, por obediência a Deus, aos *superiores;* fraterni-

---

15) Salmo 138, 8.
16) Mt 6, 32. 17) Rom 8, 26. 18) Mt 10, 28-30.
19) Longhaye, op. cit., p. 635. 20) Lc 1, 48-49.

zando-nos, por amor de Deus, com nossos *semelhantes e iguais;* inclinando-nos, em atenção a Deus, para os nossos *inferiores*. Serão as inspirações do Espírito Santo, obtemperadas pelo nosso espírito de Fé, que nos levarão a maiores ou menores vizinhanças com o nosso próximo, conduzindo-nos quiçá até os máximos devotamentos por eles, sacrifícios que fazemos não porque os justificamos com a inútil e ridícula filantropia de loquazes pedagogos societistas, mas com claros e eficazes princípios sobrenaturais, — em nossos irmãos vendo a Jesus, e neles amando ao Senhor: "O que fizerdes ao menor de meus irmãos, a mim o fareis. *Quamdiu fecistis uni ex his fratribus meis minimis, mihi fecistis*". [21]

Onde buscar melhor embasamento para uma eficaz Pedagogia Social?

159. 4) O espirito de fé, critério prático

a) Quanto às ciências e artes

Neste setor, o espírito de Fé nos afasta de *dois extremos* por igual viciosos e condenáveis, — adorá-las ou desprezá-las. Mas as recebemos *na justa medida* em que elas servem para o fim último do educando e a presente finalidade neste mundo. As *diretrizes*, neste particular, assim se podem resumir:

I) a ciência e a arte, porque não são fins últimos, mas meios, *não valem senão como auxilio* aos interesses da finalidade absoluta.

II) dada a ordem sobrenatural, as ciências e artes naturais são necessárias e úteis *na proporção em que esclarecem, assentam* ou *defendem* a verdade sobrenatural revelada.

III) a atividade e talento intelectual e artístico, em definitiva, se hão de aquilatar *pelo objeto* a que são aplicados.

IV) o estudo especulativo se deverá valorizar pela sua influência direta ou indireta *na prática*. [32]

---

21) Mt 25, 40.
32) Cfr. Longhaye, op. cit., p. 687.

Daqui deduziremos o que pensar na aplicação concreta aos vários agentes coeducadores: leituras científicas, literárias, visitas a museus e pinacotecas, cinema, rádio, diversões, etc. [23]

160. b) Quanto à indústria e técnica

Longe de pretender com os pedagogos soviéticos fazer do educando um "técnico do trabalho", entendido sòmente no sentido estreito do Naturalismo materialista, a Pedagogia Católica, à luz do espirito de Fé, *não aprova incondicionalmente* tudo quanto a indústria e a técnica realizam para mais eficiente destruição do homem, como os modernos aparatos de guerra e bombas catastróficas, nem o que mira ùnicamente ao conforto material do homem, como se ele para este mundo vivera exclusivamente, e para os cômodos materiais, — mas aceita com critério o *necessário* e o *útil,* rejeitado o *supérfluo.*

Aliás, quanto é anti-humano esse exagero de conforto, prejudicando a própria natureza do homem, demonstram-no cientistas não-católicos, raciocinando apenas com o bom senso das realidades. O comodismo, filho da indústria e técnica modernas, cultivado desde a primeira educação, não será capaz de educar gerações fortes e audazes, afirmativas e viris. [24]

161. c) Quanto à noção de progresso

Palavra-mito, é o *progresso* um idolo contemporâneo a que se costuma queimar incenso de ridicula idolatria. A Pedagogia tem urgente obrigação de esclarecer êsta nôção e subministrar sobre ela princípios claros e decisivos.

Ao lume do espirito de Fé, o *progresso material* é reduzido às suas proporções: vale enquanto remedeia males do individuo e da humanidade, ou favorece o progresso intelectual ou moral. O rádio é novo elemento de apostolado. Também o avião: "E' um titulo de glória para o progresso da civilização humana, admite Pio XII, au-

---

[23]) Pe. Carlos Leôncio, Pedagogia, p. 97, sg. Cfr. também Pio XI, Enc. Vigilanti Cura, de 29-6-1936.
[24]) A. Carrel, L'Homme, cet inconnu, 170, sg.

xiliar a fé em sua marcha evangélica através do mundo".[25] Aliás, explica o Doutor Angélico, rei da criação. deve o homem mais e mais dominá-la e servir-se de suas forças. E quanto melhor a domina, tanto mais se assemelha a Deus no império da criação.[26] Mas, enquanto leva à moleza de costumes, ausência de esforço, cupidez de riquezas, facilidade de corrupção, o progresso exclusivamente material é um desvalor, e como tal há de ser considerado e inculcado sempre.

"Muito embora o progresso dos bens exteriores e *materiais,* os cômodos melhores e mais copiosos que dele provêm para a vida não se devam desprezar, não obstante, de modo algum são eles suficientes para o homem nascido para coisas melhores e mais sublimes. Feito à imagem e semelhança de Deus, a Deus anela por inelutável impulso da alma, sempre triste e inquieto, se escolhe colocar seu amor onde não está presente a verdade suma e o infinito bem. De Deus afastar-se é morrer, para Deus converter-se é viver, em Deus permanecer é iluminar-se".[27]

O *progresso intelectual,* honesto e criterioso, há de ser aceito: enquanto não favorecer o orgulho, o desprezo à tradição, o ímpeto iconoclasta de destruir todo o passado.

Assim, a aquisição da ciência será controlada sempre pelo exercício das virtudes, principalmente da *humildade.* No interesse mesmo do progresso intelectual, porquanto o aferro às próprias idéias é funestíssimo na vida impessoal da ciência humana.

O *progresso moral,* que aperfeiçoa os indivíduos e as sociedades, avizinhando-as em laços estreitos de solidariedade sobrenatural e cristã, há de merecer as melhores atenções e esforços. Donde se conclua o que pensar a propósito, por exemplo, da disciplina escolar, que nunca se deverá buscar por si mesma, senão pelo adiantamento que pode trazer à formação moral dos educandos.

---

25) Pio XII, Discurso na Academia de Ciências, Roma, 3-XII-1939. 26) S. Tomás, De Reg. Princip. I, XI, 6.
27) Pio XII, Encicl. "Sertum lætitiæ", 1939.

Distinguiremos ainda entre o progresso nas *ciências da natureza,* e nas *ciências do espírito.* Nas primeiras o progresso é realmente função do tempo, ao passo que nas segundas o é exclusivamente da acuidade do gênio e da profundeza do autor. Ora "o gênio não tem data. Quando se trata de coisas eternas, é sabedoria procurar quem, em qualquer época do tempo, melhor soube profundar no coração da eternidade". [28]

Não confundir, portanto, esse progresso por *adentração* (máxime encontradiço na Filosofia e na Teologia) com o progresso por *adição* ou *substituição* (próprio das ciências naturais).

Assim, principalmente nas ciências do espírito, é impossível o estólido prescindir da *tradição,* — a cláusula necessária do verdadeiro progresso. [29]

Claramente definido, o *ponto de vista católico,* nesta questão: o legítimo progresso respeita o passado, valoriza o presente e antecipa o futuro. De todos os momentos do tempo, abraçar o que eles contêm de eternidade. "A Igreja não defende o passado só porque é passado, nem rejeita o novo, só porque é novo" [30], porque ela vive sempre intensamente as promessas de sua vida eterna.

162. B) Respostas às dificuldades [31]

1) E' preciso que sejamos do nosso tempo. O critério apontado é cediço e medieval.

R. Ser do próprio tempo é máxima sedutora mas equívoca. Distingamos os vários sentidos que comporta:

I) conhecer o próprio tempo? — Sim, mas como o médico ao enfermo, para curar-lhe as misérias.

II) considerá-lo bom? — Sim, no justo limite entre o pessimismo torvo e o otimismo extremado.

---

28) Sertillanges, La vie intellectuelle, p. 127.

29) Leonel Franca, Progresso e Tradição em Pedagogia, in Bol. Prof. Catol., n. 1. Cfr. etiam Maritain, Sept leçons sur l'être, I.

30) Card. Pacelli, Discurso no Congr. Eucar. de Budapest, Maio 1938.

31) Longhaye, op. cit., p. 706, sg.

III) amá-lo? — Sim, como amamos a nossa terra, os que nos são confiados, com amor, ora de simpatia ora de compaixão.

IV) lisonjeá-lo? — Não. "Se eu pretendesse lisonjear os homens, não seria servo de Cristo. *Si hominibus placerem, Christi servus non essem"*. [32]

V) conformarmo-nos com ele? — Distingamos: em política e conveniências sociais, enquanto se tratem coisas aceitáveis, — sim. Em religião, filosofia, moral, pedagogia, enquanto o "nosso tempo" quer seguir só as inclinações naturais (naturalismo), tem sede absurda de liberdade (individualismo e autonomismo), apetite de gozar de tudo e o mais intensamente possível (sensualismo), — não.

163. 2) Ao passo que tudo evolui e se moderniza, a Igreja se mantém estacionária. O espírito de Fé é retrógrado, e a Pedagogia Católica, atrasada.

R. Não é exato que tudo evolui. As substâncias e essências não mudam. Nem, portanto, a ciência a respeito delas. Não confundir mudança e crescimento. Os erros também não mudam: serpentes a trocar indefinidamente de pele. Assim, não devem assustar a Igreja e a Pedagogia Católica, ao surgir com aparência de novidade e modernice. São eles, sim, cediços e revelhos. Nada de novo sob o sol.. O espírito de Fé subministra critério seguro para joeirar tudo e reter o bom, desprezando o mau e o inútil. A Pedagogia Católica é compreensiva. Acolhe em seu seio todas as verdades, ainda as quiçá descobertas de novo pelos não-católicos. A verdade é patrimônio da Igreja, porque ela é a Esposa de Cristo, que é a Verdade *"Ego sum veritas"*. [33]

164. 3) Mas o espírito de fé limita o campo das pesquisas. O pedagogo católico é ignorante de muitas coisas.

R. Não limita, expurga. Há sãs ignorâncias que são libertações. "Não havemos mister procurar na lama o nos-

---

[32]) Gál 4, 10. [33]) Jo 14, 16.

so ouro. *Non necesse habes aurum in luto quaerere*". [34] O educador católico se a Deus conhece, nada ignora do que deve conhecer: "Que coisa ignoram, quando conhecem o Onisciente? *Quid est quod ibi nesciant, ubi scientem omnia sciunt?*" [35]

165. 4) Se perfilharmos esse critério, sobretudo em Pedagogia, não influiremos em nosso meio e seremos combatidos sem tréguas.

R. Não é verdade que não influiremos. Antes, ao contrário. Os homens naturalmente procuram, em doutrina, princípios claros e coerentes; nos educadores — personalidade e caráter. Ora, onde seguramente achar tudo isso, senão na Pedagogia Católica? Combater-nos-ão. E' verdade. Os maus. Mas, que importa? — E' a gloriosa herança que nos legou o Grande Perseguido: "também a vós perseguirão, *et vos persequentur*".

166. 5) Não venceremos e perderemos a popularidade.

R. Afirmação gratuita. Errônea mesmo. Nós reconhecemos outra palavra, a saber: "Confiai. Eu venci o mundo. *Confidite, Ego vicí mundum*". [36] "Os apóstolos combatem sofrendo e vencem morrendo". [37] E' lindo e definido programa. E ainda que devamos, portanto, sofrer e ser acabrunhados e chufeados, havemos de dizer com S. Paulo: "Partamos em seu seguimento, herdeiros de seu impropério. *Exeamus igitur ad Eum extra castra, improperium ejus portantes*". [38]

---

34) S. Jerônimo, Epist. ad Furiam, 11.
35) S. Gregório, cit. por S. Tomás, Contra Gent. lib. III, cap. LIX.
36) Jo 16, 33.
37) S. Francisco de Sales.
38) Heb 13, 13.

CAPITULO IV

A Causa Eficiente na Educação

Artigo 1. O EDUCANDO, CAUSA PRINCIPAL NA EDUCAÇÃO

167. Na ordem das causas do ser, a *causa eficiente* ocupa o lugar imediato após a causa final. E' ela, realmente, que reduz à ação a causa material e a formal, tendo em vista a finalidade: "A causa eficiente, com efeito, é a causa da causalidade, da matéria como da forma. Porquanto, com sua ação, torna a matéria susceptível de receber a forma, e faz com que a forma atue na matéria. *Efficiens enim est causa causalitatis et materiae et formae. Nam facit per suum motum materiam esse susceptivam formae et formam inesse materiae*" [1]

Vamos estudá-la no campo educacional, seguindo a doutrina segura de S. Tomás de Aquino. Verificaremos com imensa satisfação que, sobretudo neste particular, os princípios e as conclusões do Santo Doutor se justapõem estreitamente às conclusões apresentadas como definitivas pelas recentes investigações no terreno da Filosofia Pedagógica. Com pesar, ao mesmo tempo, porquanto nos haveremos de exprobrar do esquecimento em que se obliteraram as teorias tão fecundas do Aquinate, esquecimento que possibilitou aos modernos redescobrirem essas conclusões já lobrigadas com tanta segurança pelo gênio do Doutor Angélico. E deduziremos também que, sendo patrimônio e herança nossa esses pontos de vista na educação, nada absolutamente nos

---

1) S. Tomás, In V Met., lect. II.

vedará perfilhá-los, antes, pelo contrário, os havemos de pôr em prática, tranquila e indefessamente.

Estaremos assim valendo-nos das lições de quem, no testemunho de Fitzpatrick[2], "tem doutrina pedagógica superior às elocubrações dos cinco posteriores séculos e vale mais, filosòficamente falando, que as teorias modernas a partir de Pestalozzi, nem lhe faltando atualidade, pois os problemas acentuados por Dewey são todos ventilados no seu *"De Magistro"*, opúsculo que é, por sua vez, magnífica prova de como o Doutor Medieval punha em prática suas teorias. Efetivamente, o *"De Magistro"* é o resultado de um estudo em grupo ou disputa, "método de ensino cooperativo, espécie de lição viva, para a qual cada um contribuía na medida de suas aptidões".[3] Na verdade, o Doutor Comum ensinava que a causa eficiente na educação é o próprio aluno, e o seu modo de ensinar, vivamente ativo, era a aplicação cabal e inteligente desse princípio.

Tese XXII — Admitido que o ensino

a) Não é mera transfusão de conhecimentos
b) Nem verbalismo ôco
c) Nem passiva audição de preleções

E sim

1) Um processo de aperfeiçoamento imanente
2) Realizado pela atualização de potências
3) E desenvolvimento de capacidades germinais

Deve-se afirmar, com o Doutor Angélico, que o principal agente na Educação é o próprio educando.

Prenoções

168. Causa eficiente

Recordemos brevemente, e já com aplicações ao nosso intento, algumas noções filosóficas. Entendemos por causa eficiente aquilo *"unde primum est principium mo-*

---

2) Fitzpatrick, Introdução ao "De Magistro" de S. Tomás, p. 13.
3) Helen Mayer, Filosofia de Educação de S. Tomás de Aquino, p. 210.

tus"[4], o *princípio ativo do movimento,* na passagem do não-ser para o ser, da potência para o ato.

A causa eficiente é *extrinseca* em relação a seu efeito e objeto, diversamente das causas material e formal, que constituem o próprio efeito: "aquilo de que alguma coisa se faz, e exìste no efeito (causa material)"; "a forma é intrinseca ao composto (causa formal)"; *"id ex quo aliquid fit et est ei inexistens (materialis)"; "forma intrinseca rei (formalis)".*[5] Diremos que a causa eficiente na educação é o *próprio educando,* doutrina que poderia parecer em contradição com o exposto; afirmaremos, entanto, que a causa eficiente pròpriamente dita é o intelecto agente do educando, que produz os hábitos da ciência no intelecto possivel, onde eles são conservados, segundo o que defende S. Tomás contra Ávicena[6], reconhecendo assim suficiente extrinsecidade.

169. Condição e ocasião

A *condição* não se há de confundir com a causa eficiente. Ao passo que esta influi no efeito, aquela é sòmente a remoção de obstáculos, e não tem influência direta e causal. Pode ser necessária ou eventual. *Em educação,* há condições, algumas necessárias, outras meramente eventuais, — a receptividade do intelecto, a acuidade dos sentidos, o grau de cultura da sociedade ambiente, etc. Mas condição não é causa. E assim, nunca se poderia afirmar que o educando é o produto do meio. Porque a causalidade é que, verificadas as condições necessárias, agirá produzindo o efeito proporcionado: do contrário, nem se compreenderia a variabilidade dos educandos em meio idêntico.

A *ocasião* é ainda menos que a condição. Apenas a oportunidade de agir. E só se refere a causas livres. Não é necessária à produção do efeito, e sòmente se exerce na vontade do agente, afastando um obstáculo, ou aliciando

4) S. Tomás, In II Phys., lect. V.
5) S. Tomás, In V Met., lect. II.
6) S. Tomás, Contra Gentiles, lib. II, cap. LXXIV.

à ação.[7] *Em pedagogia,* serão ocasiões as escolhas de mestres, de livros, cursos, etc., que poderão facilitar a educação.

170. Divisões

a) Causa eficiente *principal* é o primeiro princípio do movimento, entendido na ordem da execução e não da causalidade *simpliciter,* pois nesta, a causa final precede.[8] Ela opera "pela virtude de sua forma, à qual se vai assimilar o efeito, como o fogo, por exemplo, que aquece com seu calor, *per virtutem suae formae cui assimilatur effectus, sicut ignis suo calore calefacit".*[9] Ao passo que a causa eficiente *instrumental* "não age pela virtude de sua forma, senão sòmente pelo impulso que recebe do agente principal: de tal sorte, que o efeito não se assemelha ao instrumento, e sim à arte que está na mente do artífice, *non agit per virtutem suae formae, sed solum per motum quo movetur a principali agente: unde effectus non assimilatur securi, sed arti quae est in mente artificis".*[10] Os livros, o ambiente, as coisas, o próprio mestre podem também considerar-se causa instrumental *na educação,* enquanto deles se serve o aluno para fins escolarizadores. Daí a possibilidade de se aproveitar na educação, ainda com livros menos perfeitos e mestres humildes, porquanto "o efeito não se assimila ao instrumento, mas ao agente principal, podendo, assim, este obter às vezes nobres efeitos mediante instrumentos vis, *effectus non assimilatur instrumento sed principali agenti, qui quandoque per vilia instrumenta nobiliores effectus inducit".*[11] Mas o contrário também é verdade: ainda com excelentes livros e ótimos professores, pode um aluno continuar na ignorância a que o levam a debilidade de seu intelecto agente, ou a pouca retentiva ou a rebeldia da vontade.

---

[7]) Cfr. Card. Mercier, Ontologie, p. 454.
[8]) S. Tomás, In V Met., lect. II.
[9]) S. Tomás, Summa Theologica, III, q. 62, art. 1.
[10]) S. Tomás, ibidem.
[11]) S. Tomás, In IV Sent. dist. I, q. 1, a. 4.

171. b) Causa *primeira* eficiente é a que de nenhuma depende e da qual dependem todas as mais. Só Deus. Causa *segunda* a que influi na ação como primeiro princípio *relativo* do movimento, em dependência da causa primeira. *Em educação,* como em tudo o mais, a causa primeira é Deus; e é nesse sentido que se diz: "Um só é o vosso mestre". "Não queirais ser chamados mestres". *"Unus est magister vester. Nolite vocari Rabbi",* para que não venhais a atribuir a homens as honras divinas, ou usurpar para vós o que é de Deus, *"ne divinum honorem hominibus tribuatis, aut quod Dei est vobis usurpetis".* [12] Mas, subordinadas a Deus, devemos admitir as demais causas eficientes. E' explicação de S. Tomás[13]: "Da mesma sorte se diz — Um só é vosso Mestre, e — Um só é vosso Pai. Isto porém que Deus é Pai comum não exclui o nome de Pai entre os homens. E portanto, não se proíbe que entre os homens haja também mestres. *Simul dicitur Unus est magister vester, et Unus est Pater vester. Sed hoc quod Deus est Pater omnium non excludit quin etiam homo vere possit dici pater. Etiam per hoc non excluditur quin homo possit dici magister".* E continua refutando a opinião que exclui toda a causalidade eficiente nos agentes naturais, porque nela "contraria-se a ordem do universo, que se fundamenta na dependência e conexão das causas; porquanto a Causa Primeira, mercê de sua eminente bondade, dá às coisas criadas não sòmente que existam, senão ainda que sejam causas, *derogatur ordini universi, qui ordine et connexione causarum contexitur; dum prima causa ex eminentia bonitatis suae rebus aliis confert non solum quod sint, sed etiam quod causae sint".* [14]

172. c) Causa eficiente *principal* é a razão *per se* do movimento: *na educação,* o intelecto agente do aluno. Causa eficiente *auxiliar ou ministerial,* a que coadjuva, estimula a principal. E' o mestre no ensino. Assim S. Tomás:

---

[12]) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. 1.
[13]) S. Tomás, ibidem, sed contra.
[14]) S. Tomás, ibidem.

"O princípio extrínseco — a arte — não age à maneira de agente principal, mas como auxiliar do principio intrínseco, roborando-o, ministrando-lhe instrumentos e ajuda, de que a natureza se serve para lograr seus fins, da mesma sorte que o médico conforta a natureza e lhe subministra alimentos e remédios, dos quais se vale a natureza para seus intentos. *Principium exterius, scilicet ars, non operatur sicut principale agens, sed sicut coadjuvans principale, quod est principium interius, confortando ipsum, et ministrando ei instrumenta et auxilia, quibus natura utatur ad effectum producendum, sicut medicus confortat naturam et adhibet ei cibos et medicinas, quibus natura utatur ad finem intentum*". [15]

Veremos que essa comparação é capital na Filosofia Pedagógica de S. Tomás, ilustrando sobremaneira o pensamento do grande doutor.

Explanação

173. a) O ensino não é mera transfusão de conhecimentos

Dentro da filosofia pedagógica do Anjo das Escolas, não podemos aceitar que seja o ensino mera transfusão da ciência, resultando no aluno a mesma que no professor: "Não dizemos que o mestre transfunde sua ciência no discípulo, como se a mesma ciência que está no mestre fosse a do aluno, mas a escolaridade se faz porque no discípulo *origina-se,* passando da potência para o ato, uma ciência *semelhante* à do mestre. *Docens non dicitur transfundere scientiam in discipulum, quasi illa eadem numero scientia quae est in magistro in discipulo fiat, sed quia per doctrinam fit in discipulo scientia similis ei quae est in magistro, educta de potentia in actum*" [16]

Fora o *erro de Averróis,* que S. Tomás denuncia em outro lugar: "Ensinou Averróis que há um só intelecto possível em todos os homens: daí, entanto, é lícito concluir que todos os homens têm as mesmas espécies inteligíveis. E, pois, que um não pode causar em outro ciên-

---

15) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. CXVII, art. 1.
16) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. 1, ad 6.

cia diversa da sua própria, mas comunicar simplesmente a que ele mesmo possui. *Averrhoes posuit unum intellectum possibilem esse omnium hominum: et ex hoc sequebatur quod eaedem species intelligibiles sint omnium hominum. Et secundum hoc ponit quod unus homo per doctrinam non causat scientiam in altero aliam ab ea quam ipse habet; sed communicat ei eandem scientiam quam ipse habet".* [17]

Se, portanto, o mestre faz com que se origine no discípulo uma ciência semelhante, esta virá enriquecida com as *peculiaridades individuais* do discípulo. E se condena o Santo Doutor a Averróis, porque — na sentença do filósofo árabe — não haveria possibilidade de ciência diversa no discente, entrajada pela maneira peculiar de recepção *"quidquid recipitur, per modum recipientis recipitur"*, segue-se que o ensino não é simples transfusão de conhecimentos.

174. b) Nem verbalismo oco

Também se deduz da doutrina do Angélico que o ensino não pode consistir ùnicamente em palavras. Porque "o homem ensina ao homem como agente unívoco. Portanto, ministra a ciência da mesma maneira que a teve, isto é, *deduzindo os efeitos de suas causas*. Cumpre, assim, que os conceitos do que ensina sejam manifestados ao discente por sinais. *Homo docet hominem quasi univocum agens, unde per illum modum scientiam alteri tradit quo habet eam, scilicet, deducendo causas in causata. Unde oportet quod ipsius docentis conceptus patefiant per aliqua signa discenti".* [18] O mestre ensina, logo, manifestando pelos sinais os *conceitos* que obteve não por mera sucessão de palavras, senão por conclusões realmente causadas de princípios. Como no mestre, assim há de ser no discípulo: as palavras hão de produzir conceitos e ciência explicitada das idéias germinais.

---

17) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. CXVII, art. 1, in corp. 18) S. Tomás, Ibidem, art. 3, ad 4.

Em S. Agostinho, a oposição entre verbalismo e realismo na educação é definitiva para as coisas, sobre as palavras. No seu *"De Magistro"*, à contestação dialética de Adeodato: "Nada vejo que se possa manifestar senão por meio de sinais, *nihil itaque video quod sine signis ostendi queat"*, ele responde: "E se, perguntando-te eu que coisa é andar, te levantasses e o realizasses, acaso não lançarias mão das coisas mesmas antes que das palavras para me ensinares, nem usarias de qualquer outro sinal? *Quid si ex te quaererem quid sit ambulare, surgeresque et id ageres, nonne reipsa potius quam verbis ad me docendum, aut ullis aliis signis utereris?"* [19]

Realmente, palavras, "no máximo, nos advertem a que busquemos as coisas, não alcançam no-las fazer compreender, *quibus (verbis) ut plurimum tribuam, admonent tantum ut quaeramus res, non exhibent ut noverimus*, ao passo que as coisas, sim, nos ensinam também o sentido das palavras: "Conhecidas as coisas, sabemos também o sentido das palavras, ao passo que ouvidas as palavras sòmente, inda não as conhecemos, *rebus ergo cognitis verborum quoque cognitio perficitur, verbis verbo auditis, nec verba discuntur"* enquanto não lhes sabemos o significado que, no entanto, alcançamos "não pela audição dos vocábulos proferidos, senão pelo conhecimento das coisas significadas, *non auditione vocum emissarum, sed rerum significatarum cognitione"*. [20]

Assim, pois, da lição dos dois grandes mestres, inferimos que o exercício normal da inteligência humana, começando pela intuição sensível das coisas, usa de sinais para representá-las na elaboração ulterior das deduções lógicas, voltando às palavras para manifestar as elocubrações mentais. Nada há, nesse processo, de verbalismo apenas formal e vazio.

---

[19]) S. Agostinho, De Magistro, cap. III.
[20]) S. Agostinho, ibidem, cap. XI.

175. c) Nem passiva audição de preleções

O passivismo que se sói com tanta facilidade atribuir à maneira antiga de ensinar, como se o ativismo fora conquista dos modernos, vem condenado já por S. Tomás. Segundo o Aquinate, o aluno não pode ser passivo, pois que a ciência que o mestre lhe transmite não é a mesma que nele se há de formar: "Os sinais pelo mestre propostos ao aluno, são-no de coisas conhecidas em geral e vagamente, ignoradas porém em particular e miùdamente. *Signa quae magister discipulo proponit sunt rerum notarum in universali et sub quadam confusione, sed ignoratarum in particulari et sub quadam distinctione*".[21] Ao discípulo cabe, portanto, o ativo trabalho de realizar ativamente a sua ciência, cuja efetiva causa não são os sinais exteriormente propostos, mas sua razão dele discípulo, deduzindo conclusões de princípios: "Dos sinais sensíveis que na potência sensitiva são recebidos, abstrai o intelecto as idéias inteligíveis de que se serve para sua ciência, porquanto o agente próximo da ciência não são os sinais, mas a razão que dos princípios desce às conclusões. *Ex sensibilibus signis quae in potentia sensitiva recipiuntur, intellectus accipit intentiones intelligibiles, quibus utitur ad scientiam in seipso faciendam; proximum enim scientiae effectivum non sunt signa, sed ratio, discurrens a principiis in conclusiones*".[22]

176. Mas o ensino é

1) Um processo de aperfeiçoamento imanente

E' ainda nos ensinamentos preciosos do Doutor Angélico que vamos encontrar a condenação da escola "de fora para dentro": "O professor ensina com ministério exterior sòmente, como o médico que cura. Mas, da mesma sorte que a natureza interior é a principal causa da sanação, assim o lume interior da inteligência é a principal causa da escolaridade. *Homo docens solummodo exterius ministerium adhibet, sicut medicus sanans; sed*

---

[21]) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. CXVII, art. I, ad 4.
[22]) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. 1, ad 4.

sicut natura interior est principalis causa sanationis, ita et interius lumen intellectus est principalis causa scientiae". [23]

Não é diverso de Dewey: "A raiz fundamental de toda atividade educativa está nas atitudes instintivas e impulsivas da criança e não na apresentação e aplicação de material externo". [24]

A ciência causada dessa maneira é um aperfeiçoamento que entanto não tira algo de quem o recebe, isto é, de fato é imanente. Diz S. Tomás que o que passa da potência de saber para o ato respectivo, sofre alguma coisa, mas "à maneira da recepção de alguns hábitos e formas, que são perfeições da natureza, sem causar detrimento, *secundum quod recipiuntur aliqui habitus et formae, quae sunt perfectiones naturae, absque eo quod aliquid abjiciatur".* [25]

177. 2) Realizado pela atualização de potências

Consoante a velha expressão de Aristóteles, reeditada por S. Tomás, o ensino na mente infantil encontra a princípio uma tábua rasa que apenas em potência contém tudo. Nada em ato: "Tudo o que está em potência para alguma coisa e a pode receber, carece daquilo para que está em potência e que pode receber. Ora, a nossa inteligência está para as coisas inteligíveis como potência que as pode receber, da mesma maneira que os sentidos, com relação às coisas sensíveis. E, portanto, nada tem das coisas que pode receber. *Omne enim quod est in potentia ad aliquid et receptivum ejus, caret eo ad quod est in potentia et cujus est receptivum; sed intellectus noster sic intelligit intelligibilia, quod est in potentia ad ea et susceptivus eorum, sicut sensus sensibilium; ergo caret omnibus illis rebus quas natus est intelligere".* [26] E por isso é o intelecto cera para todas as impressões que pode receber: "Dizemos que a inteligência sofre, enquanto de alguma sorte está em potência para as coisas inteli-

23) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. CXVII, art. 1, ad I.
24) J. Dewey, Democracy and Education.
25) S. Tomás, In De Anima, lib. II, lect. XI.
26) S. Tomás, ibidem, lib. III, lect. VII.

gíveis, e nada delas possui em ato, antes de as entender. Passa-se assim de modo idêntico à tábua na qual nada está escrito, mas muitas coisas podem nela escrever-se. Assim acontece com o intelecto possível, porque nenhum inteligível está nele em ato, senão sòmente em potência. *Intellectus igitur dicitur pati, inquantum est quodammodo in potentia ad intelligibilia, et nihil est actu eorum antequam intelligat. Oportet autem hoc sic esse, sicut contingit in tabula, in qua nihil est actu scriptum, sed plura possunt in ea scribi. Et hoc etiam accidit intellectui possibili, quia nihil intelligibiliam est in actu in eo, sed potentia tantum*". [27]

Essas potencialidades se *atualizam* na *seguinte maneira:* primeiro, imediatamente que se acende a luz do intelecto agente, conhecem-se os primeiros princípios; destes, em seguida, vêm os outros conhecimentos: "Pela força do intelecto agente, o homem imediatamente conhece os primeiros princípios naturais; e enquanto vai deles tirando as conclusões, passa a conhecer em ato quanto sòmente em potência conhecia antes. *Homo enim per lumen intellectus agentis, statim cognoscit actu prima principia naturaliter cognita; et dum ex eis conclusiones elicit, per hoc quod actu scit, venit in actualem cognitionem eorum quae potentia sciebat*". [28]

178. 3) E desenvolvimento de capacidades germinais

As idéias germinais da contemporânea Psicologia Educacional não passaram desconhecidas à perspicácia amplíssima de S. Tomás. Ele as conheceu e delas faz importantíssima base pedagógica. Mais. E' precisamente no pleno desenvolvimento dessas capacidades primeiras, que ele coloca a aquisição da ciência. Ouçamo-lo: "Preexistem em nós certos *germes das ciências*, a saber, as primeiras concepções intelectuais que imediatamente são conhecidas pelo intelecto agente, mercê das espécies abstraídas dos dados sensíveis, sejam complexas

---

[27]) S. Tomás, ibidem, lib. III, lect. IX.
[28]) S. Tomás, ibidem, lib. II, cap. XI.

como os axiomas, sejam simples como a idéia de ser, de um e semelhantes. Destes princípios, *como de razões seminais*, seguem-se todos os outros princípios. Quando, logo, destes conhecimentos gerais a mente é levada aos conhecimentos particulares, então é que se diz que se aprende. *Praeexistunt in nobis quaedam scientiarum semina, scilicet primae conceptiones intellectus, quae statim lumine intellectus agentis cognoscuntur per species a sensibilibus abstractas, sive sint complexae ut dignitates, sive incomplexae sicut ratio entis, et unius, et hujusmodi quae intellectus apprehendit. Ex istis autem principiis universalibus omnia principia sequuntur sicut ex quibusdam rationibus seminalibus. Quando ergo ex istis universalibus cognitionibus mens educitur ut actu cognoscat particularia, quae prius in potentia et quasi in universali cognoscebantur, tunc aliquis dicitur scientiam acquirere".* [29]

Estas capacidades foram em nossa alma postas por Deus: "O trabalho exterior do mestre nada realizaria se não houvesse um princípio intrínseco da ciência, em nós depositado por Deus; esta é a razão por que dizem os teólogos que o homem ensina ministrando exteriormente, Deus, porém, operando interiormente. Assim se diz também que o médico é o ministro da natureza quando cura. Destarte, a escolarização se verifica no aluno graças ao mestre, não à maneira de ação natural, senão artificial. *Quia exterior operatio docentis nihil operaretur nisi adesset principium intrinsecum scientiae, quod inest nobis divinitus, ideo apud theologos dicitur quod homo docet ministerium exhibendo, Deus autem interius operando; sicut et medicus dicitur naturae minister in sanando. Sic igitur causatur scientia in discipulo per magistrum, non modo naturalis actionis sed artificialis".* [30] E, portanto, é causada a ciência pelo mestre, sòmente enquanto ele favorece com sua arte de ensinar o desenvolvimento da natureza interior, em suas capacidades germinais.

---

[29]) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. 1, in corp.
[30]) S. Tomás, Contra Gentiles, lib. II, cap. LXXV.

179. Deve-se, pois, afirmar com o Angélico que o principal agente na Educação é o educando

Legítima dedução de todo o exposto nesta tese. Poderemos ainda aduzir textos outros de S. Tomás, para melhor explicitar o pensamento do nosso Doutor e Mestre. Assim: "Há em todo o homem algum princípio de ciência, isto é, o lume do intelecto agente, pelo qual natural e imediatamente se conhecem os primeiros princípios gerais de todas as ciências. Quando, pois, se aplicam estes princípios universais a verificações particulares, obtidas mediante os sentidos e conservadas na memória, então se adquirem por própria invenção conhecimentos antes ignorados, procedendo-se das coisas conhecidas para as desconhecidas. *Inest enim unicuique homini quodam principium scientiae, scilicet lumen intellectus agentis, per quod cognoscuntur statim a principio naturaliter quaedam universalia principia omnium scientiarum. Cum autem aliquis hujusmodi universalia principia applicat ad aliqua particularia, quarum memoriam et experimentum per sensus recipit, per inventionem propriam acquirit scientiam eorum quae nesciebat; ex notis ad ignota procedens*".[31] Notemos o "*unicuique*" e "*per inventionem propriam*", termos em que insistimos para bem salientar a parte ativa do educando em sua ciência, e como ele é de fato o agente eficiente principal da própria educação.

Também se infere da doutrina do Aquinate que, pois a vida é o movimento intrâneo, tanto mais perfeita a vida quanto esse movimento não passa para matéria exterior, mas remanesce no agente, aperfeiçoando-o: "Pois que se dizem viver as coisas que agem por si mesmas, e não movidas por outras, — quanto mais perfeitamente se encontrar este movimento intrâneo, tanto mais perfeita a vida. De sorte que a vida mais perfeita é a dos seres intelectuais. *Cum vivere dicantur aliqua secundum quod operantur ex seipsis, et non quasi ab aliis mota, quanto perfectius competit hoc alicui, tanto perfectius in eo inve-*

---

31) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. CXVII, art. 1.

nitur vita. Unde perfectior modus vivendi est eorum quae habent intellectum". [32]

E assim, a vida da inteligência é nomeadamente um auto-aperfeiçoamento eminentemente ativo e pessoal.

Artigo 2. O ATIVISMO NA DOUTRINA PEDAGÓGICA ESCOLÁSTICA

180. Um dos predicados de que mais insistentemente se gloria a Escola Nova, em oposição à escola tradicional, é o ativismo dos educandos. Para os pedagogos de hoje, a criança é "essencialmente ativa, sempre lançando mão dos próprios recursos em sua vida escolar" [1]; as reformas pretendem substituir "o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins da infância às universidades, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno" [2]; e as escolas "fecham os livros sobre as carteiras e, para melhor proscrevê-los, suprimem as carteiras". [3]

Entanto a grande novidade do ativismo bem se poderia basear no precitado texto do Aquinate: "Todos os homens possuem algum principio de ciência, a saber, a luz do intelecto agente, pelo qual natural e imediatamente se conhecem os principios gerais de todas as ciências. *Inest enim unicuique homini quodam principium scientiae, scilicet lumen intellectus agentis, per quod cognoscuntur statim a principio naturaliter quaedam universalia principia omnium scientiarum".* [4] Mas desenvolvamos nossa tese.

Tese XXIII — a) Contra o passivismo de certas escolas ineptas
b) O formalismo dos símbolos

---

32) S. Tomás, ibidem, I, q. XVIII, art. 3.

1) F. Mendes Viana, Modernas diretrizes do ensino primário.

2) A reconstrução educacional no Brasil, Manifesto dos Pioneiros, p. 59.

3) Devaud, Pour une école active selon l'ordre chrétien, p. 23.

4) S. Tomás, Summa Theologica, 1, q. LXXIX, art. III.

c) E a doutrina do adestramento animal determinista, E dado

1) Que a mente do aluno possui capacidades genuínas postas em ação por livre determinação humana

2) Que os símbolos não dispensam a experiência e conhecimento pessoal das coisas

3) Que a plasticidade educativa do homem é devida a seu intelecto agente, ativo e não passivo,

E' vitoriosa a tese do ativismo do educando, segundo o pensamento pedagógico da filosofia de S. Tomás.

Explanação

181. a) Contra o passivismo de certas escolas ineptas

Já se insurgia o Doutor Angélico, advertindo que a arte da educação não se pode confundir com certas outras em que o artista nada encontra *senão passivo,* na matéria em que trabalha. Não; o ensino defronta uma matéria onde dormita um *princípio ativo* que move à produção do efeito colimado: "Causa o mestre a ciência no discípulo a modo de arte. Deve entanto notar-se que há certas artes em cuja matéria não existe um princípio que concorra ativamente no efeito. E outras, em cuja matéria se encontra um princípio ativo que intervém na produção do efeito da arte, como, por exemplo, sucede na arte de curar. Ora, a arte de ensinar é semelhante a esta última, porquanto há no aluno um princípio ativo da ciência, — seu intelecto, e as coisas que naturalmente são entendidas, isto é, os primeiros princípios. *Magister causat scientiam in discipulo per modum artis. Sciendum tamen est quod artium quaedam sunt in quarum materia non est aliquod principium agens ad effectum artis producendum. Aliqua vero est ars in cujus materia est aliquod activum principium movens ad producendum effectum artis, sicut patet in medicativa. Huic autem arti similis est ars docendi; in eo enim qui docetur est principium activum ad scientiam,*

scilicet intellectus, et ea quae naturaliter intelliguntur, scilicet prima principia". [5]

S. Agostinho, também, já não queria saber de *"magister dixit"*. E perguntava: "Quem haverá tão estúpido que envie seu filho à escola, para que ele aprenda o que pensa o professor? *Quis tam stulte curiosus est, qui filium suum mittat in scholam, ut quid magister cogitet discat?"* E afirmava que o ensino é ativo: "Depois que o mestre explicou todas estas disciplinas, os que se chamam discípulos, em si mesmos consideram se são elas verdadeiras profundando, na medida de sua capacidade, a verdade interior. Então é que aprendem. *At istas omnes disciplinas cum verbis explicaverint (magistri), tum illi qui discipuli vocantur utrum vera dicta sint apud semetipsos considerant, interiorem scilicet illam veritatem pro viribus intuentes. Tunc ergo discunt"* [6]

Assim o não fazia Lúgio, na menção de Boécio [7], Lúgio que "de tal maneira confiava nas palavras do professor, que tudo quanto lhe saía da boca exarava em seus cadernos, considerando-o coisa sagrada. E, cabendo-lhe depois o magistério, nada além disso ensinava, donde lhe sucedia muitas vezes descer da cátedra cheio de confusão. Pois é próprio de mediocríssima inteligência lançar mão sòmente de coisas já achadas e não das ainda por achar, e mais estulto ainda aceitar servilmente as palavras do professor. *Sui magistri monitis intantum confisus est, quod omne verbum ab ipsius ore progressum in quaternulis exarabat et tamquam sacrum existimabat, nilque aliud quam magistri vicem in scholis obtinens praedicabat, unde multotiens confusus abibat. Quippe miserrimi est ingenii semper inventis et non inveniendis uti, stultiusque est magistratus orationibus omnino confidere".*

Como se vê, é muitíssimo antiga a crítica às escolas passivas. E injusta ou mal informada suspeição dizer-se que na Idade Média, por exemplo, "o estudo se reduzia

---

5) S. Tomás, Contra Gentiles, lib. II, cap. LXXV.
6) S. Agostinho, De Magistro, cap. XIV.
7) Boécio, De scholarium disciplina, cap. V.

à passividade absoluta do aluno, o *magister dixit*... à falta de espontaneidade... verbalismo, psitacismo, aprendizado de cor para vencer apenas as formalidades do exame..." [8]

Prova de má fé ou de inexata informação, asseverar que "(na Idade-Média) a interpretação pessoal, discordante da oficialmente admitida pelo professor, reputava-se grave delito e passível de severa punição". E falar-se ainda da "restrição imposta, nas escolas medievas, ao livre desenvolvimento das capacidades psíquicas, em tudo contrária aos preceitos de tolerância e indulgência, de liberdade de pensamento e de crítica, emanados do Novo Testamento". [9] Muito mais exatamente escreve Ellen Mary [10] que, "se há uma característica peculiar à vida universitária na Idade Média, é ela a atividade intelectual intensa por parte dos alunos e o respeito a essa atividade por parte dos mestres".

182. b) O formalismo dos símbolos

Há educadores que ingênuamente crêem em certas fórmulas mágicas de escolarização, como se fossem elas causa da ciência no discípulo; esquecem-se da doutrina segura dos antigos: "O mestre, escreve S. Tomás, por sua doutrinação leva o discípulo a formar, consoante a capacidade de sua inteligência, as idéias e concepções cujos sinais exteriormente lhe são propostos. *Doctor movet discipulum per suam doctrinam ad hoc quod ipse per virtutem sui intellectus formet intelligibiles conceptiones quarum sibi signa proponit exterius*" [11]

S. Agostinho màximamente se insurge contra o formalismo dos símbolos vindicando a força do ensino real intuitivo. Para o Doutor de Hipona, a realidade é muito mais fecunda que o sinal que a representa. Pois, no ensino oral temos só a palavra porque "pro-

---

[8]) Lourenço Filho, Introdução ao estudo da Escola Nova, p. 21, seg.

[9]) Leoni Kaseff, Introdução à Filosofia da Educação, pág. 79, 78.

[10]) Filos. da Educação de S. Tomás de Aquino, p. 143.

[11]) S. Tomás, Summa Theologica, 1, q. CXVII, art. 1, ad 3.

curamos significar o que falamos. Todavia, não a coisa significada senão o sinal dela é que procede dos lábios do que fala. *Quae loquimur ea significamus: non autem quae res significatur sed signum quo significatur loquentis ore procedit*". E é por isso que "imediatamente que ouvimos as palavras, pensamos nas coisas significadas, *simul atque verba sonuerint, auditis signis ad res significatas fertur intentio*". [12]

Em todo o capítulo IX do seu *"De Magistro"* o Doutor Africano examina a questão de saber qual preferir-se entre *ensino dos sinais* ou *das coisas*. E assim declara, dirigindo-se a Adeodato: "Hás de entender que deves antes considerar as coisas significadas, que as palavras que as significam. O que existe por causa de outro, realmente, é menos nobre que este outro. *Intelligas volo res quae significantur pluris quam signa esse pendendas. Quidquid enim propter aliud est, vilius sit necesse est quam id propter quod est*". E conclui que "o conhecimento das coisas significadas se há de antepor ao conhecimento dos sinais, *cognitio rerum quae significantur cognitioni signorum anteferenda est*", a não ser, limita o arguto Adeodato, que se trate de vícios, dos quais, evidentemente, é preferível o conhecimento do nome ao da coisa. [13] E ainda: "Se considerarmos bem as coisas, talvez nada encontremos que só pelos sinais possamos aprender, *si diligentius consideremus, fortasse nihil invenies quod per sua signa discatur*". [14]

183. c) A doutrina do adestramento animal determinista

Expondo a concepção da evolução na Filosofia Pedagógica de S. Tomás, diz Fitzpatrick "que a mente do aluno não é joguete da chamada seleção natural, nem folha de papel em branco destinada a receber a impressão dos agentes exteriores. A mente possui capacidades genuínas ou potências, não sujeitas ao deter-

[12]) S. Agostinho, De Magistro, cap. VIII.
[13]) S. Agostinho, ibidem, cap. IX.
[14]) S. Agostinho, ibidem, cap. X.

minismo animal, senão postas em ação por livre determinação humana (cfr. nº 184), imagem da autonomia e independência divinas. Por outro lado, a evolução tomista admite fins naturais e não apenas causas agentes. E' finalista, como a de Aristóteles, não mecanista como a dos modernos". "Tal doutrina, continua pouco adiante, teria preservado a educação e a psicologia modernas de uma série de erros capitais. Em boa parte os novos métodos de ensino assumem a feição de adestramento animal. Damos estímulos. As crianças reagem, exatamente como os animais. O conteúdo intelectual rarefaz-se, desaparece, funde-se no ritual escolar. A criança é prejudicada no intelecto em vez de ser auxiliada". [15] E assim, a concepção comportamentista behaviorista, bem como a psicologista (mecânica das estruturas), vêm a colidir com o celebrado ativismo dos escolanovistas. [16] Entretanto, não se pejam eles de verificar: "Adestramos a criança como um animal. Mas, enquanto no caso animal responsabilizamos o adestrador, atribuímos à criança os maus resultados do adestramento humano". [17]

184. E dado

1) Que a mente do aluno possui capacidades genuínas postas em ação por livre determinação humana

As capacidades germinais, idéias germinais, são igualmente muito do agrado dos modernos teóricos da educação. Já dissemos que as podemos encontrar nas lições do Doutor Angélico, nas questões de ensino. Por exemplo: "Naquele que é ensinado, preexistia já a ciência, não em ato completo, senão como que em razões seminais, porquanto as idéias gerais, cuja notícia nos é natural, são umas quase sementes dos demais conhecimentos. *In eo qui docetur scientia praeexistebat, non quidem in actu completo sed quasi in rationibus seminalibus, secundum quod*

---

15) Fitzpatrick, Introd. à Filosofia da Educ. de S. Tomás, p. 19 e 25.

16) Cfr. Hovre-Breckx, Les Maîtres de la Pédagogie Contemporaine, 105.

17) Burnham, citado por Fitzpatrick, op. laud. p. 26.

universales conceptiones, quarum cognitio est nobis naturaliter insita, sunt quasi semina quaedam omnium sequentium cognitorum", razões germinais que entanto não se originam de virtude criada: "tais razões seminais não são deduzidas ao ato pelas virtudes criadas, como se por elas fossem infundidas; entretanto o que nelas se contém, originária e virtualmente, pode ser levado ao ato pela operação da virtude criada, *quamvis autem per virtutem creatam rationes seminales non hoc modo educantur in actum quasi per aliquam virtutem creatam infundantur; tamen id quod est in eis originaliter et virtualiter, actione creatae virtutis in actum educi potest"*. [18]

O autor, pois, dessas capacidades germinais é o próprio Autor da natureza, Deus, que assim as dispôs, à semelhança das outras razões seminais dos outros efeitos: "Deus exornou a alma com a luz intelectual e nela imprimiu o conhecimento dos primeiros princípios que são como seminários de ciência, da mesma sorte que a outros agentes naturais deu razões germinais dos efeitos que devem produzir. *Ipsam animam intellectuali lumine insignivit et notitiam primorum principiorum ei impressit, quae sunt quasi quaedam seminaria scientiarum, sicut et aliis naturalibus rebus impressit seminales rationes omnium effectuum producendorum"*. [19]

E da mesma sorte que os efeitos, nas outras coisas, são determinados por leis fixas e constantes, dada a mesma natureza das coisas, — no educando, homem livre e racionalmente dotado de vontade que escolhe, as capacidades são postas em ação por livre determinação humana.

185. 2) Os simbolos não dispensam a experiência e conhecimento pessoal das coisas

Consoante o ensinamento do Aquinate, nem sempre exatamente correspondem os símbolos às coisas que se querem ensinar: "Os sinais pelo mestre propostos ao aluno, são-no de coisas conhecidas na universalidade e

---

[18]) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. 1, ad 5.
[19]) S. Tomás, ibidem, art. III, in corpore.

com certa indistinção, mas ignoradas em particular e com as devidas precisões. *Signa quae magister discipulo proponit, sunt rerum notarum in universali et sub quadam confusione, sed ignoratarum in particulari et sub quadam distinctione"*.[20] Ora, o aluno deve ter conhecimento descido aos particulares e a si aplicado, em viva assimilação. Não bastam pois os símbolos. Isso se verifica sobretudo no ensino de certas matérias, como por exemplo ciências aplicadas, ou mesmo ciências da natureza, nas quais o conhecimento do mestre já subiu, por investigação longa e pessoal, às generalizações que ele transmite aos discípulos. Estes, todavia, se querem realmente possuir a "ciência" daquilo que estudam, não se podem limitar às palavras do mestre; pois a ciência deles seria *"in universali et sub quadam confusione"*. Urge, logo, que se dêem às pesquisas pessoais, a fim de que sua ciência não seja verbalista sòmente, mas real e verdadeira. E' a justificação dos "seminários de estudos ou pesquisas" da moderna pedagogia.

Também em S. Agostinho topamos a necessidade do ensino pelas coisas. Ele é mesmo radical: "Pelos sinais que se chamam palavras, nada aprendemos; antes até, conhecida a coisa significada é que alcançamos saber todo o sentido da palavra, e não percebemos a coisa pela proposição de seu sinal. *Per ea signa quae verba appellantur nos nihil discimus; potius enim vim verbi re ipsa quae significatur cognita discimus, quam illam tali significatione percipimus"* O aluno "é ensinado pelas próprias coisas, não pelas minhas palavras, *docetur non verbis meis sed ipsis rebus"*.[21]

186. 3) A plasticidade educativa específica do homem é devida a seu intelecto agente, ativo e não passivo

Para S. Tomás, a principal causa da educação é o próprio intelecto agente. O Angélico evidencia a *necessidade* de se aceitar a existência em nós desse

[20]) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. CXVII, art. 1, ad 4.
[21]) S. Agostinho, De Magistro, cap. X e XII.

princípio ativo, expondo a maneira por que entendemos: Para Platão, diz ele, não havia necessidade de intelecto agente, pois admitia os inteligíveis em ato. Essa posição, entretanto, é falsa: "Adquire a inteligência o conhecimento mediante os sentidos. Entanto, na potência sensitiva as formas das coisas são particulares, e logo, inteligíveis em potência sòmente, não em ato. De fato, a inteligência não entende senão universais. Ora, o que está em potência não se reduz ao ato senão mediante algum agente que torne inteligíveis em ato as espécies que se acham nas potências sensitivas. Não o pode obter o intelecto possível, dado que é mais passivo que ativo. Donde, cumpre reconhecer outro intelecto que às espécies inteligíveis em potência faça inteligíveis em ato: e a este chamamos intelecto agente. *Intellectus acquirit eam (scientiam) a rebus sensibilibus mediantibus sensibus. Sed cum in potentiis sensitivis formae rerum sint particulares, non sunt intelligibiles actu sed potentia tantum. Intellectus enim nonnisi universalia intelligit. Quod autem est in potentia, non reducitur in actum nisi ab aliquo agente. Oportet igitur quod sit aliquod agens quod species in potentiis sensitivis existentes faciat intelligibiles actu. Hoc autem non potest facere intellectus possibilis. Ipse enim magis est in potentia ad intelligibilia quam intelligibilium activus. Necesse est igitur ponere alium intellectum, qui species intelligibiles in potentia faciat intelligibiles actu: et hunc dicimus intellectum agentem".* [22]

Mas o intelecto agente não tem tudo em si, apenas ilumina e reduz da potência para o ato: "assim como pela luz se reduzem as cores ao ato, embora não se contenha na luz a determinação das cores. *Sic enim et lumen facit colores in actu, non quod ipsum habeat in se determinationem omnium colorum".* [23]

Ele é, contudo, eminentemente ativo, segundo o exposto, e nisso consiste essencialmente sua operação. A edu-

[22]) S. Tomás, Compendium Theolog. ad Reginaldum, cap. LXXXII. Cfr. etiam S. Tomás, Comp. Theol. cap. CIV; In De Anima, l. III, X.

[23]) S. Tomás, In De Anima, lib. III, lect. X.

cação, logo, do homem, ou a plasticidade educativa humana, se deve ao intelecto agente, ativo e não passivo.

187. E' vitoriosa a tese do ativismo do educando, segundo o ensinamento pedagógico da filosofia de S. Tomás de Aquino

A afirmação é legítimo corolário de quanto vimos expendendo. Para mais justificá-la, todavia, podemos acrescentar outras citas, igualmente claríssimas: "O mestre não causa a luz inteligível no aluno, nem produz diretamente as espécies inteligíveis, mas move o aluno, pela doutrinação, a que ele pela virtude de seu intelecto forme concepções inteligíveis das coisas que lhe são exteriormente significadas. Quem ensina, exerce ministério exterior sòmente, assim como o médico quando cura. Mas, da mesma sorte que a natureza interior é a causa principal da cura, assim também o lume interior da inteligência é a principal causa da ciência. *Magister non causat lumen intelligibile in discipulo, nec directe species intelligibiles, sed movet discipulum per suam doctrinam ad hoc quod ipse per virtutem sui intellectus formet intelligibiles conceptiones quarum sibi signa proponit exterius. Homo docens solummodo exterius ministerium adhibet, sicut medicus sanans; sed, sicut natura interior est principalis causa sanationis, ita et interius lumen intellectus est principalis causa scientiae*". [24]

O mestre apenas orienta e conduz: "Assim, o docente auxilia o aluno a adquirir a ciência, isto é, dos princípios que o discípulo conhece, leva-o mediante a demonstração a conclusões que antes desconhecia. *Eodem modo exterius docens ei auxiliatur ad scientiam, scilicet, ex principiis addiscenti notis deducens eum per demonstrationem in conclusiones prius ignotas*". [25]

A ciência entanto vem de dentro para fora e não vice-versa: "A verdade de todas as coisas que entendemos, não a verificamos e aceitamos significada exteriormente, senão

---

[24]) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. CXVII, art. I, ad 1 et ad 3. [25]) S. Tomás, In De Anima, lib. II, lect. XI.

dentro de nós mesmos. *De universis autem quae intelligimus, non loquentem quae personant foris, sed intus ipsi mentem praesidentem consulimus veritatem".* [26]

Depois de erudito exame das várias condições de aprendizagem, Miranda Santos[27] assim resume, à luz da doutrina tomistica, os princípios exatos: A aprendizagem é um processo inteligente e seletivo, dinâmico e auto-ativo, sintético e global, transferível em certos casos, diferencial, subsidiário do interesse. Distingue ainda as três formas fundamentais: aprendizagem de conhecimentos, de hábitos, de ideais.

188. Escólio

Contra o apodo de passivismo na escola tradicional cristã, bem como também contra os exageros do ativismo e autonomismo de algumas escolas contemporâneas, o Santo Padre Pio XI ensina na *"Divini illius Magistri":* "Diriam sim a verdade (aqueles sistemas modernos) se com algumas daquelas expressões (autonomia, primado de iniciativa, atividade) quisessem indicar, ainda que impròpriamente, a necessidade cada vez mais consciente da cooperação *ativa* do aluno na sua educação... mas não diriam *absolutamente nada de novo* e que a Igreja não tenha já ensinado e atuado na prática da educação cristã tradicional, à semelhança do que faz o próprio Deus com as criaturas que chama a uma ativa cooperação segundo a natureza própria de cada uma, visto que a sua Sabedoria se estende com firmeza de um a outro extremo, e tudo governa com bondade". [28]

Artigo 3. O MESTRE, CAUSA SECUNDARIA NA EDUCAÇÃO

189. As teses que acabamos de estudar nos levam naturalmente à interrogação: se é o aluno assim causa eficiente de sua educação, eminentemente ativo e operante, que

[26]) S. Agostinho, De Magistro, Cap. XI.
[27]) Teobaldo Miranda Santos, Filosofia da Educação, pg. 417, sg.
[28]) Pio XI, Divini illius Magistri, pág. 22.

parte cabe ao mestre? E' ele apenas um estimulador, qual imaginava por exemplo Rousseau, simplesmente removendo obstáculos, preparando ambiente propicio, sem influência causal na aprendizagem, — ou é causa real e eficiente? Mas, nesta última hipótese, como conciliar essa causalidade e eficiência com a atividade própria do aluno? [1]

Responderemos, com S. Tomás, depois de várias ponderações, que ao mestre não cabe apenas o papel de *condição,* senão o de verdadeira *causa eficiente,* auxiliar, porém, e subordinada à principal — o aluno.

Inicialmente já ilustraremos esta posição com alguns textos esclarecedores. Assim, afirma o Angélico que o intelecto agente do aluno, embora seja realmente a causa principal, entanto *não* possui *completamente* a ciência que está no docente, o qual, legìtimamente, pois, pode ser chamado mestre: "Muito embora seja o intelecto agente causa mais principal que o mestre, que exteriormente apenas ensina, contudo nele não preexiste completamente a ciência, como no professor. *Intellectus agens quamvis sit principalior causa ad aliquid quam homo exterius docens, tamen in eo non praeexistit scientia complete, sicut in docente".* [2] "Verdadeiro mestre se pode chamar o homem que ensina a verdade e que ilumina a mente, não porque infunde o lume da razão, mas enquanto auxilia a luz da razão por que atinja a perfeição da ciência, mercê do conforto que exteriormente lhe presta. *Homo verus et vere doctor dici potest et veritatem docens, et mentem quidem illuminans, non quasi lumen rationis infundens, sed quasi lumen rationis coadjuvans ad scientiae perfectionem per ea quae exterius proponit".* [3] Deve o mestre ter a ciência *perfeitamente.* "Quem move à perfeição há de preliminarmente possuir a perfeição. Assim o mestre possui primeiro a ciência que ensina aos outros. *Omne quod movet*

---

1) Cfr. Van Acker, in Filosofia da Educ. de S. Tomás de Aquino, p. 47 e 61.
2) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. II, ad 1.
3) S. Tomás, ibidem, art. I, ad 9.

aliquid ad perfectionem, praehabet in se perfectionem quam aliis confert; sicut doctor praehabet in se doctrinam quam aliis tradit". [4] *Neste sentido* até, pode dizer-se que é a *mesma ciência* no discípulo e no mestre: "E' idêntica a ciência no discipulo e no mestre, se consideramos a unidade de verdade. Porque a verdade objetiva é a mesma que conhecem professor e discípulo. *Est eadem scientia in discipulo et magistro, si consideretur identitas secundum unitatem (veritatem) rei scitae; eadem enim rei veritas est quam cognoscit et discipulus et magister".* [5]

Examinemos as ponderações que o comprovam.

Tese XXIV — Embora ao educando caiba a parte principal na educação, as considerações

a) A potência exige agente extrínseco já em ato para atualizar-se

b) A evolução e desenvolvimento educativo se hão de processar ordenada e metòdicamente

c) Os simbolos resumem a experiência já feita e acumulada pelos antepassados

d) Deve-se lançar mão dos recursos que facilitam o aprendizado

e) E' necessário um mediador entre o programa e o aluno,

Levam a admitir, com o Aquinate, que o mestre é também necessário na educação como causa auxiliar, à semelhança do médico que causa a saúde do enfermo, mercê da cooperação da natureza.

Explanação

190. a) A potência exige agente já em ato para atualizar-se

A doutrina aristotélica, segundo a qual nenhuma potência pode de si mesma reduzir-se ao ato, é perfilhada por S. Tomás e largamente aplicada na questão do ensino: "Aquilo, efetivamente, que está em potência não

[4]) S. Tomás, Compend. Theolog. pars I, cap. XX.
[5]) S. Tomás, Summa Theolog. I, q. CXVII, art. 1.

se pode reduzir ao ato a não ser mediante alguma coisa que já está em ato. Destarte, o que sabe não passa da potência ao ato da ciência descobrindo ou aprendendo, a não ser por alguma ciência preexistente já em ato: porque toda doutrina e disciplina intelectiva se faz de um conhecimento anterior. *Nam quod in potentia est, non reducitur in actum nisi per aliquod quod est actu. Et sic etiam de potentia non fit aliquis sciens actu inveniendo neque discendo, nisi per aliquam scientiam praeexistentem in actu; quia omnis doctrina et disciplina intellectiva fit ex praeexistente cognitione".* [6] "Sempre que está alguém em potência de aprender, se passa para o ato da ciência, cumpre que seja mediante algo já em ato. *Semper cum aliquis est in potentia sciens, si fiat actu habens scientiam, oportet quod sit ab eo quod est actu".* [7]

Nem se diga que esse agente já em ato é simplesmente o intelecto agente do aluno. Sim, esse é indispensável. Entretanto, no mesmo lugar de onde extraímos o precitado texto [8], comenta S. Tomás como, na aquisição da ciência, pode o homem adquiri-la por um princípio intrínseco, quando descobre, e por um *princípio extrínseco,* quando aprende. Esse auxílio extrínseco não seria necessário "se de tal sorte fosse perspicaz o intelecto, que por si apenas alcançasse dos princípios conhecidos as conclusões, — perspicácia que entanto varia muito entre os homens, *si adeo esset perspicacis intellectus quod per seipsum posset ex principiis notis conclusiones elicere: quae quidem perspicacitas hominibus adest secundum plus et minus".* Um S. Tomás ou um Aristóteles são casos raríssimos. Em geral, a força do intelecto agente que dispensasse o concurso extrínseco do mestre não se encontra.

E todos, ao menos no inicio da ciência, *para aprender* a estudar, temos absoluta necessidade de mestre. Porque, segundo outro texto do Doutor Co-

---

6) S. Tomás, In De Anima, lib. III, lect. X.
7) S. Tomás, ibidem, lib. II, lect. XI.
8) S. Tomás, ibidem.

mum, no inicio de nossa vida intelectual não temos sòmente potência *acidental* de aprender tal ou tal ciência, mas potência *essencial* de aprender *simpliciter,* porquanto nem sequer *aprender* sabemos. "Porque sintetizante, a potência intelectiva, de certos conhecimentos chega a outros. E, pois, não considera do mesmo modo todos os inteligíveis mas vê imediatamente, por exemplo, o que é por si evidente e que contém conclusões a que não poderia chegar a razão senão desenvolvendo os primeiros princípios. Assim, para conhecer estas conclusões, *antes de possuir o hábito de fazê-lo,* está não sòmente em potência acidental, senão até em potência essencial: na verdade, *necessita de um agente* que, mercê do ensinamento, a reduza ao ato, agente de que não há mister quem tem o hábito da ciência. *Potentia intellectiva, cum sit collectiva, ex quibusdam in alia devenit; unde non se habet aequaliter ad omnia intelligibilia consideranda; sed statim quaedam videt, ut quae sunt per se nota, in quibus implicite continentur quaedam alia quae intelligere non potest nisi per officium rationis ea quae in principiis implicite continentur explicando; unde ad hujusmodi cognoscenda, antequam habitum habeat, non solum est in potentia accidentali, sed etiam in potentia essentiali: indiget enim motore qui reducat eum in actum per doctrinam: quo non indiget ille qui habitualiter jam aliquid novit*". [9]

191. b) A evolução e desenvolvimento educativo se hão de processar ordenada e metòdicamente

Não há nenhum *"agens per intellectum"* cuja ação não deva ser finalista e portanto metódica. E, pois, o educando dirigirá também a própria educação a determinado fim, segundo caminhos ordenados a essa finalidade. Mas ele muitas vezes não conhece bem o fim e os métodos. Já por conatural ignorância das realidades metafísicas, já pela desídia e propensão ao mais fácil. A si inteiramente abandonados, os educandos, no presente estado de queda original, dificilmente lograriam o fim total da

---

[9]) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. 1 ad 12.

educação. Donde a *necessidade da intervenção do mestre,* a fim de sanar a ignorância e a concupiscência, ainda mesmo, quando necessário, por meios mais que verbais e suasórios. "A educação é postulada pelo mesmo estado em que se vêem os meninos após a primeira queda original; eles têm a ignorância e a concupiscência desordenada. Nem bastam palavras; muitas vezes se requer disciplina... Quem não o educam palavras, educá-lo-ão varadas. *Eruditionem requirit status in quo sunt pueri post peccatum primorum parentum; habent enim ignorantiam et inordinatam concupiscentiam. Nec sufficit contra ista eruditio verborum, immo necessaria est etiam disciplina verberum... Qui enim verbis erudiri non potest, eruditur verberibus".* [10]

192. c) Os símbolos resumem a experiência já feita e acumulada pelos antepassados

Escassíssima seria a educação e instrução nossa se apenas admitíramos o que conseguíssemos sòmente com os nossos recursos. Impossível refazer toda a experiência dos que nos precederam. Ainda no campo estritamente educativo, só a luz do intelecto agente, desacompanhado dos auxílios extrínsecos do mestre, não nos daria todas as conclusões dos princípios que entanto conhecemos. "Interrogado antes da lição do professor, responderia acerca dos princípios que lhe ensinam, não porém das conclusões que se lhe propõem. *Discipulus ante locutionem magistri interrogatus, responderet quidem de principiis per quae docetur, non autem de conclusionibus quas quis eum docet".* [11]

E' forçoso, consequentemente, o intervento do professor, para a proposição dos símbolos que já resumem a experiência feita e as conclusões logradas, a fim de auxiliar o aluno, que as deve reter, para se instruir. "O homem, que exteriormente ensina, não ministra a luz inteligível, mas em certa maneira é causa da espécie inteligí-

---

10) S. T o m á s, De Eruditione Principum, lib. V, cap. I.
11) S. T o m á s, De Veritate, q. XI, art. I, ad 18.

vel, enquanto propõe certos sinais dos conceitos inteligíveis que a inteligência recebe mediante esses mesmos sinais e conserva dentro em si. *Homo exterius docens non influit lumen intelligibile, sed est causa quodammodo speciei intelligibilis, inquantum proponit nobis quaedam signa intelligibilium intentionum quas intellectus noster ab illis signis accipit et recondit in seipso".* [12]

O agente próprio da educação é a vitalidade intelectual de quem aprende, mas sem a transmissão dos conceitos elaborados pelas gerações passadas, cada intelecto progrediria muito pouco. [13]

Aliás a evidente verificação o confirma. "Um observador sagaz, Balfour, mostrou esplêndidamente que, na formação da maioria dos nossos juízos, a imensa parte cabe à autoridade, e exíguo contributo apenas, à nossa reflexão pessoal". [14]

193. d) Deve-se lançar mão dos recursos que facilitam o aprendizado

Dado que qualquer esforço demanda aplicação e concentração de todos os meios conducentes a seu pleno êxito, em educação havemos de lançar mão do *auxílio extrínseco do mestre.* Ele facilita, realmente, de maneira singular, o trabalho escolarizador. Porque o que ensina tem já a ciência e portanto, com maior desembaraço, pode levar os outros a ela. "O professor que conhece perfeitamente toda a ciência, pode levar alguém à ciência mais expeditamente do que quem a si mesmo se quisesse instruir. *Docens, qui explicite totam scientiam novit, expeditius potest ad scientiam inducere quam aliquis induci potest ex seipso"* [15]

E pode fazê-lo, ensina S. Tomás[16], de duas maneiras: enquanto propõe ao discente auxílios ou instrumentos, proposições menos universais, exemplos sensíveis,

---

12) S. Tomás, ibidem, ad 14.
13) Cfr. Maritain, Sept leçons sur l'être, l. I.
14) Cfr. Card. Mercier, Logique, pg. 237.
15) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. II, ad 4.
16) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. CXVII, art. 1.

semelhanças, antíteses, etc., ou então confortando-lhe o intelecto pela apresentação da ordem que liga princípios a conclusões, descobrindo-lhe capacidades, orientando-o preferencialmente segundo as aptidões, — trabalho que o aluno deveria fazer por si, mas talvez ao menos no princípio o não soubesse fazer com eficiência.

194. e) E' necessário um mediador entre o programa e o aluno

Vai da espécie para os indivíduos uma diferença e uma semelhança. Há concordância entre os singulares de uma mesma espécie, quanto aos princípios essenciais. Mas há discordância quanto aos princípios individuantes. Tal sucede com o programa e os alunos. O *programa* é universal e mais ou menos concentra *comuns necessidades intelectuais*. Donde se vê que o programa de per si não basta. Ele há de ser assimilado de maneira consciente e pessoal pelo educando, que o recebe a seu modo próprio e *especial feição intelectual*. E aqui, de novo, sentimos a necessidade do mestre. Todos os alunos não seriam capazes desse trabalho inteligente de assimilação e intussuscepção dos programas gerais. Urge que intervenha um *mestre* capaz, *conhecedor do programa* e *conhecedor do aluno*, para adaptar, reduzir, ampliar, afeiçoar, de sorte que o ensino se realize da maneira mais eficaz possível.

Boécio conta de Fontino, discípulo de Xenócrates, que roubara os livros do mestre, pretendendo instruir-se sòzinho. Entanto, não soube utilizar-se do roubo e desesperou-se de tal sorte que veio a cair em uma espécie de delirio febril de raiva impotente. [17]

O *auto-didactismo* traz graves *inconvenientes:* formação caprichosa e recheada de perigos, desorganizada, indigerida e não assimilada, desordenada, incoerente, caótica, com as consequências de indocilidade, simplismo de soluções, auto-suficiência, presunção fácil, etc. [18]

---

17) Boécio, De scholarium disciplina, cap. V.
18) Cfr. Leonel Franca, A Psicologia da Fé, p. 112.

195. Essas considerações levam a admitir com S. Tomás de Aquino que o mestre é também necessário na educação como causa auxiliar, à semelhança do médico que causa a saúde no enfermo, mercê da cooperação da natureza

O *símile do médico,* trazido por S. Tomás, é muito próprio para fazer claro o conceito do mestre como causa auxiliar. Ele opera como princípio exterior, como a arte curativa, que ajuda a natureza do enfermo, propinando-lhe alimentos e mezinhas de que a natureza se vai servir para os seus fins. É, pois, o mestre causa auxiliar e não principal. "O princípio que age exteriormente — a arte — não obra à maneira de agente principal, senão como auxiliar do principal que é o interior, confortando-o e lhe subministrando instrumentos e auxílios de que se possa a natureza servir para seus efeitos, da mesma sorte que o médico robora a natureza e lhe propina alimentos e mezinhas, de que se vai ela utilizar para seus fins. *Principium exterius agens, scilicet ars, non operatur sicut principale agens, sed sicut coadjuvans agens principale, quod est principium interius, confortando ipsum et ministrando ei instrumenta et auxilia quibus natura utatur ad effectum producendum; sicut medicus confortat naturam, et adhibet ei cibos et medicinas, quibus utatur ad finem intentum*". [19]

Todavia, o mestre é *necessário:* é causa da ciência no discípulo, em algum sentido, mais pròximamente que as coisas de fora, porque suas palavras são sinal das intenções inteligíveis. "As formas inteligíveis, que ensejam a ciência mediante o ensino, são colocadas no aluno imediatamente pelo intelecto agente, mas mediatamente por aquele que ensina. O mestre, com efeito, propõe os sinais das coisas inteligíveis, dos quais o intelecto agente extrai os conceitos inteligíveis e os imprime no intelecto possível. Destarte, as palavras do professor, ouvidas ou vistas, causam a ciência no intelecto, do mesmo modo que as coi-

19) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. CXVII, art. 1.

sas que estão fora, porquanto de umas e outras se serve o intelecto para haurir seus conceitos. Entanto, as palavras do professor causam a ciência de maneira mais próxima que as coisas sensíveis externas, porque são sinais das intenções inteligíveis. *In discipulo describuntur formae intelligibiles ex quibus scientia per doctrinam accepta constituitur, immediate quidem per intellectum agentem, sed mediate per eum qui docet. Proponit enim doctor rerum intelligibilium signa, ex quibus intellectus agens accipit intentiones intelligibiles et describit eas in intellectu possibili; unde, ipsa verba doctoris audita vel visa in scripto hoc modo se habent ad causandum scientiam in intellectu sicut res quae sunt extra animam; quia ex utrisque intellectus intentiones intelligibiles accipit; quamvis verba doctoris propinquius se habent ad causandam scientiam quam sensibilia extra animam existentia, inquantum sunt signa intelligibilium intentionum*". [20]

196. Escólio — Origem e aprendizado dos princípios da fé

Deixaríamos incompletas as nossas considerações se não colocássemos, entre as teses medulares sobre a causalidade eficiente em pedagogia, uma observação acerca do *sobrenatural*. Efetivamente, no presente estado, a educação verdadeira absolutamente não pode prescindir dos princípios da Fé.

Da origem e aprendizado destes, poderemos dizer o mesmo que para os outros conhecimentos humanos? Ouçamos, como sempre, ao Doutor Angélico:

"Os princípios da Fé *não nos vêm, da mesma maneira* que os demais, da razão natural, de que procedem as outras ciências, *ex qua procedunt aliae scientiae;* mas de fora, imediatamente de Deus pela Revelação, *immediate a Deo per revelationem.* Embora usem das ciências humanas, não o fazem por necessidade senão apenas para manifestação mais clara, *accipere potest (sacra doctrina) aliquid a philosophicis disciplinis, non quod necessitate eis*

---

[20]) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. 1, ad 11.

indigeat, sed ad majorem manifestationem eorum quae in hac scientia traduntur. Utiliza-as como inferiores e servas, *utitur eis tamquam inferioribus et ancillis*" [21]

O ensino das coisas reveladas *não se fundamenta, portanto, na "inteligência humana,* cuja luz cognoscitiva não ultrapassa as coisas naturais, *intelligibile lumen est de se sufficiens ad quaedam intelligibilia cognoscenda, ad ea scilicet, in quorum notitiam per sensibilia possumus devenire. Altiora vero intelligibilia intellectus humanus cognoscere non potest, nisi fortiori lumine perficiatur*". [22]

Mas se baseia inteiramente na *autoridade exterior de Deus* revelante, fulcro solidíssimo e eficaz: "embora o que se apóia na autoridade humana seja argumento infirmíssimo, o que se fundamenta na revelação divina é eficacíssimo, *licet locus ab auctoritate quae fundatur super revelatione humana sit infirmissimus, locus tamen ab auctoritate quae fundatur super revelatione divina est efficacissimus*". [23]

Há de receber-se, logo, o ensino sobrenatural de Deus, mediante os órgãos legítimos — *a Igreja e seus Pastores,* constituídos depositários infalíveis e intérpretes autorizados da sagrada doutrina.

197. Sobrenaturais, os princípios da Fé *são superiores à capacidade natural da inteligência.* Nada proíbe, todavia, continua S. Tomás, que esta seja *elevada* acima de sua natureza, pelo auxilio da graça, para que possa receber as luzes da revelação: "já sobrepairando à matéria pela sua essência, pode o nosso intelecto ser elevado acima de sua natureza, mercê da graça, *intellectus noster quia secundum naturam a materia aliqualiter elevatus est, potest ultra suam naturam per gratiam ad aliquid altius elevari*". [24] Leonel Franca recorda a distinção de Gosselin entre a finalidade *especifica* e a finalidade *obediencial:* a primeira constitui a natureza do ho-

---

21) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. I, art. V, ad 2.
22) S. Tomás, Summa Theologica, I-IIae, q. CIX, art. I, corp.
23) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. I, art. VIII, ad 2.
24) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. XII, art. IV, ad 3.

mem; a segunda torna-o capaz dos acréscimos gratuitos que, salvo abuso definitivo da liberdade, o orientam para a visão beatífica. [25]

Observemos, agora, que, recebido legìtimamente o ensino sobrenatural, as potências intelectivas, sempre sob a orientação da Igreja, *exercerão largamente sobre ele sua atividade específica*, porquanto "a graça não suprime a natureza, senão que a aperfeiçoa, donde se infere que a razão deve servir à Fé, em seu exercício, assim como a Caridade é coadjuvada pela inclinação natural da vontade. *Cum igitur gratia non tollat naturam sed perficiat, oportet quod naturalis ratio subserviat fidei, sicut et naturalis inclinatio voluntatis subsequitur charitati*". [26]

Abre-se, dessarte, vasto campo para as locubrações intelectivas sobre os dados da Fé, buscando deduzir dela *toda a imensa riqueza da Teologia Escolástica e da Ascese cristã*, no esforço de colocar a serviço do ideal verdadeiro todas as atividades naturais do homem auxiliadas pela graça sobrenatural.

Artigo 4. A IGREJA EDUCADORA

198. Demonstrada na tese precedente a necessidade do mestre, devemos verificar *quais são os mestres*, seus direitos, âmbito de influência, relações entre eles, etc. Ora, há duas grandes classes de mestres — as sociedades e os indivíduos. Deveremos dar primazia, em nossas considerações, à sociedade educadora, antes que ao indivíduo educador, porque a influência da sociedade é *maior*, extensiva e intensivamente, além de que a própria formação do indivíduo-mestre, ressalvadas sempre suas possibilidades de livre-determinação, orienta-se pelo ambiente social que o circunda. Por isso, afirmou Pio XI, na "Divini illius Magistri" [1]: "A educação é obra *necessàriamente* social, antes que individual". Ora, — colocados sempre no

[25]) Cfr. Leonel Franca, A Crise do mundo moderno, p. 201, nota 212.
[26]) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. I, art. VIII, ad 2.
[1]) Divini illius Magistri, p. 5.

ponto de vista filosófico-teológico, que nos parece o melhor, — três são as *sociedades que se dizem educadoras:* a Igreja, a Família e o Estado.

Consideremos o fundamento dos direitos de cada uma, a extensão de seu múnus educativo, o modo por que hão de exercer suas atribuições, assim como também estudemos a maneira de *harmonizar* todos os direitos, porquanto "a harmonia entre todos os fatores que contribuem para a educação é a condição primordial da ordem social". [2] Vindicaremos a possibilidade de *harmonia perfeita* entre as sociedades educadoras, dado que "a ordem sobrenatural a que pertencem os direitos da Igreja não só não destrói nem diminui a ordem natural, à qual pertencem os outros mencionados direitos, mas pelo contrário a eleva e aperfeiçoa, e ambas as ordens se prestam mútuo auxílio e como que complemento proporcionado respectivamente à natureza e dignidade de cada uma, precisamente porque ambas procedem de Deus que se não pode contradizer". [3] "O divino direito oriundo da graça sobrenatural não suprime o direito humano derivado da razão. *Jus autem divinum quod est ex gratia non tollit jus humanum quod est ex naturali ratione*". [4]

Tese XXV — Pelos títulos

a) Do mandato que recebeu de seu divino fundador
b) De sua qualidade de mãe de todos os fiéis
c) Da ininterrupta tradição na história da humanidade,

A Igreja tem direito de ensinar como mestra

1) Não só tudo quanto diz respeito ao dogma e costumes
2) Como também o que tem relação íntima com o depósito dogmático-moral da Revelação
3) E ainda o que se não relaciona com a Verdade Revelada.

---

[2]) Código Social de Malinas, 2.ª edição, p. 14.
[3]) Divini illius Magistri, p. 11.
[4]) S. Tomás, Summa Theologica, II-IIae, q. X, art. X, corp.

Prenoções

199. A Igreja

Entre as sociedades educadoras, a Igreja ocupa lugar proeminente, por direito divino, natural e histórico, segundo manifestaremos nesta tese. Veremos, mais, a extensão de seus direitos em matéria educacional, e os vindicaremos à luz da Teologia Revelada, bem como socorrendo-nos também das lições da História. Entendemos por *Igreja* a sociedade fundada por Jesus Cristo sobre o fundamento dos apóstolos, "sociedade em que nasce o homem mediante o batismo, para a vida sobrenatural da graça, sociedade de ordem sobrenatural e universal, sociedade perfeita, porque reúne em si todos os meios para o seu fim que é a salvação eterna dos homens, e portanto, suprema na sua ordem". [5]

200. Sentenças errôneas

Nossa tese tem por *adversários*, primeiro, os que pretendem "eliminar de todo da educação a salutífera doutrina e autoridade da Igreja Católica, *ut salutifera catholicae Ecclesiae doctrina ac vis a juventutis institutione et educatione prorsus eliminetur*", e segundo, os que ousam "submeter ao arbítrio da autoridade civil a suprema autoridade da Igreja, a ela conferida por Nosso Senhor Jesus Cristo, *Ecclesiae supremam auctoritatem a Christo Domino ei tributam civilis auctoritatis arbitrio subjicere*", e afirmam que a Igreja "nada deve determinar que possa tolher as consciências, no uso das coisas temporais, *nihil debere decernere quod obstringere possit fidelium conscientias in ordine ad usum rerum temporalium*". [6]

E' proposição *condenada* pelo *Syllabus* [7]: "Podem os católicos aprovar uma educação alheia à fé católica e à autoridade da Igreja, e que mire exclusiva ou primàriamente o conhecimento das coisas temporais e a obtenção da finalidade social terrena. *Catholicis viris probari*

---

5) Divini illius Magistri, p. 6.
6) Pio IX, Enc. "Quanta cura", 8-XII-1864.
7) Denziger-Bannwart, Enchiridion n. 1748.

potest et juventutis instituendae ratio, quae sit a catholica fide et ab Ecclesiae potestate sejuncta, quaeque rerum dumtaxat naturalium scientiam ac terrenae socialis vitae fines tantummodo vel saltem primario spectet".

Muito ao contrário, ensinava Leão XIII [8], "pertence ao bem público organizar com sabedoria a administração da sociedade; e pois, cumpre esforçar-se e conseguir que sejam os jovens educados na religião e nos bons costumes, como convém a cristãos. Disso, màximamente, depende o bem-estar social. *Illud etiam publicae salutis interest, ad rerum urbanarum administrationem conferre sapienter operam: in eaque studere maxime et efficere, ut adolescentibus ad religionem, ad probos mores informandis ea ratione, qua aequum est Christianis, publice consultum sit: quibus ex rebus magnopere pendet singularum salus civitatum".*

Já o ensinara S. Tomás [9], vindicando a sujeição do Trono ao Sacerdócio, por causa dos bens celestes como dos terrestres, assim como de Roma refere Valério Máximo que sempre se sujeitou à religião, não duvidando os imperadores servir aos ministros dela, "porquanto cuidava que desfrutaria dos bens terrenos, se honesta e constantemente servisse à divina potência, *ita se humanarum rerum habitura regimen aestimantia, si divinae potentiae bene atque constanter fuissent famulata".* [10]

Explanação

201. a) O mandato que recebeu de seu Divino Fundador

A Igreja docente, na pessoa dos Apóstolos, ouviu do Divino Mestre estas palavras: "Todo poder me foi dado no céu e na terra. Ide, pois, e ensinai a todas as gentes, batizando-os em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo, e ensinando-os a guardar todas as coisas que vos tenho mandado. E eis que estou convosco todos os dias, até a consumação dos séculos. *Data est mihi*

---

[8]) Leão XIII, Immortale Dei.
[9]) S. Tomás, De Rege et Regno, alias, De Regimine Principum, cap. XIV. [10]) Apud S. Tomás, ibidem.

omnis potestas in caelo et in terra. Euntes ergo docete omnes gentes, baptizantes eos in nomine Patris et Filii et Spiritus Sancti: docentes eos servare omnia quaecumque mandavi vobis. Et ecce ego vobiscum sum omnibus diebus usque ad consummationem saeculi". [11] Missão de *ensino,* pois, e segurança de *infalibilidade.* "Coluna e firmamento da verdade, foi a Igreja constituída pelo seu Divino Fundador para que ensine a fé divina a todos os homens, guarde inviolàvelmente o depósito da Revelação a ela confiado, dirija e oriente os homens e as sociedades e as atividades todas para a honestidade de costumes e integridade da vida, consoante aos divinos preceitos revelados. *Columna et firmamentum veritatis a Divino suo Auctore fuit constituta (Ecclesia), ut omnes homines divinam edoceat fidem, ejusque depositum sibi traditum integrum inviolatumque custodiat, ac homines eorumque consortia et actiones ad morum honestatem vitaeque integritatem, juxta revelatae doctrinae normam, dirigat et fingat".* [12]

E o Código de Direito Canônico: "Jesus Cristo confiou o depósito da fé à Igreja, a fim de que ela, mercê da perene assistência do Espírito Santo, guarde santamente a doutrina revelada e fielmente a ensine. *Christus Dominus fidei depositum Ecclesiae concredidit, ut ipsa, Spiritu Sancto jugiter assistente, doctrinam revelatam sancte custodiret et fideliter exponeret".* [13]

"Deve a Igreja ocupar entre nós o lugar de Cristo, que a encarrega de continuar sua obra, pregar e conservar integralmente a doutrina por Ele ensinada. Para isso, promete estar com ela até o fim dos tempos. E' a instituição divina da Igreja, com seu magistério infalível e seus imortais destinos". [14]

---

11) Mt 28, 18.
12) Pio IX, citado por Pio XI, "Divini illius Magistri", p. 6.
13) Codex Juris Canonici, canon 1322.
14) Durand, em J. Azpiazu, La educación de la Juventud, p. 55.

202. b) Sua qualidade de mãe de todos os fiéis

O segundo título é a *"maternidade sobrenatural* pela qual a Igreja, Esposa imaculada de Cristo, gera, nutre, educa as almas na vida divina da graça, com os seus sacramentos e o seu ensino. Pelo que, com razão, afirma S. Agostinho: Não terá Deus como Pai, quem se tiver recusado a ter a *Igreja como Mãe.* Portanto, no próprio objeto da sua missão educativa, isto é, "na fé e na instituição dos costumes, o próprio Deus fez a Igreja participante do magistério divino e, por benefício seu, imune de erro; por isso é ela *mestra suprema* e seguríssima dos homens e lhe é natural o inviolável direito à liberdade de magistério". [15]

Se o vínculo da paternidade natural dá aos pais o direito e o dever de educar, à Igreja também, evidentemente, como Mãe dos fiéis que sobrenaturalmente engendra no Batismo, cabe direito e obrigação de ensinar, vigiar a educação a fim de evitar que se corrompam seus ensinamentos, e combater os que pretendem afastá-la das tarefas educativas. [16]

203. c) A ininterrupta tradição na história da humanidade

Abrindo-se certas histórias da Pedagogia, tem-se a impressão, folheando-as, que a Igreja nunca se ocupou da difusão do saber. Entretanto, nada mais falso. Nada mais injusto do que afirmar, por exemplo, com o "Catecismo Republicano" (filosofia popular científica ilustrada): "E' preciso que o povo saiba que a Ciência, tão odiosamente combatida pela Igreja no decurso dos séculos, é o facho da Justiça". [17]

Não. A Igreja jamais combateu a Ciência. "(Ela) criou e promoveu, em todos os séculos, uma imensa multidão de escolas e institutos, em todos os ramos do saber; até na longínqua Idade Média, em que eram tão numero-

15) Divini illius Magistri, p. 7.
16) Cfr. J. Azpiazu, La Educación de la Juventud, p. 56.
17) Citado em Dràper, Les conflits de la Science et de la Religion, obra injusta refutada por E. Chénon, Le Rôle Social de l'Eglise, p. 295 a 378.

sos (houve até quem quisesse dizer que eram excessivamente numerosos) os mosteiros, os conventos, as igrejas, as colegiadas, os cabidos catedrais e não catedrais; junto de cada uma destas instituições tinha a Igreja uma *família escolar,* um foco de instrução e de educação cristã. E a tudo isto é mister ajuntar todas as *Universidades* espalhadas por toda parte, e sempre por iniciativa e sob a guarda da Santa Sé e da Igreja. Aquele espetáculo magnífico que agora vemos melhor, porque mais perto de nós e em condições mais grandiosas, como o facultam as condições do tempo, foi o espetáculo de *todas as épocas;* e aqueles que estudam e comparam os acontecimentos, maravilham-se do que a Igreja soube realizar nesta ordem de coisas, maravilham-se do modo por que a Igreja soube corresponder à missão que Deus lhe confiou de educar as gerações humanas na vida cristã, maravilham-se dos frutos e resultados magníficos que a Igreja soube atingir". [18]

Em efeito, a Igreja "salvou os restos da civilização pagã, chegados até nós, graças a seus copistas; foi a *primeira educadora* da juventude nas escolas medievais; ela escreveu as obras que serviram de base à educação da juventude dos tempos posteriores; *ensinou os reis,* desde Carlos Magno até hoje; *civilizou,* nos países de missões, aos pobres indígenas; formou, nos países cultos, institutos religiosos exclusivamente dedicados ao ensino; *defendeu* sempre sua missão educadora, quando Estados ateus a quiseram despojar; e a história da educação é brilhantíssimo argumento apologético para a Igreja de Jesus Cristo". [19]

Em *nossa terra brasileira,* daria prova de indesculpável má fé quem ousasse negar que fomos educados pela Igreja, nos filhos gloriosos de S. Inácio de Loio-

---

18) Divini illius Magistri, p. 9.

19) Cfr. J. Azpiazu, La educación de la Juventud, p. 58. Cfr. etiam Leão XIII, Enc. Parvenu. R. Plus, Le problème de l'éducation, p. 29, sg. Cathrein, Philosophia Moralis, p. 450. Chateaubriand, Le Génie du Christianisme, Weiss, Montalembert, Balmes, etc.

la, simbolizados na figura abençoada de José de Anchieta, o nosso primeiro mestre, o nosso primeiro educador. Quando se fundou a vila de Piratininga, "acentuaram os jesuítas neste feito, de maneira empolgante, o *traço característico* do espírito de sua missão. Na colina do Tamanduateí, começou a existir a *escola* antes de haver a cidade, antes que houvesse casa..." [20]

Com toda a justiça, pois, disse oficialmente o Sr. Presidente da República, considerando nacionais as homenagens que se prestaram ao Instituto Inaciano, por ocasião do seu IV Centenário: "A Companhia de Jesus, durante os primeiros séculos da História do Brasil, constituiu a mais vigorosa força espiritual de colonização, espalhando a fé que se tornou comum, imprimindo à sociedade em formação a disciplina moral que perdurou, *organizando a educação em todos os aspectos,* segundo métodos e diretrizes que possibilitaram a existência de uma cultura nacional do mais alto sentido; tamanha obra realizada com amor, dedicação, sacrifício, é reconhecida pelos historiadores brasileiros como base, das mais importantes, da civilização nacional". [21]

204. Conferem à Igreja o direito de ensinar como mestra

a) Tudo quanto diz respeito ao dogma e costumes

As razões acima expendidas claramente nos provam que "tem a Igreja o direito e o dever, independente de qualquer poder civil, de ensinar a todos os povos a doutrina evangélica, *Ecclesiae, independenter a qualibet civili potestate, jus est et officium gentes omnes evangelicam doctrinam docendi".* [22] "E' pois à Igreja e não ao Estado que pertence dirigir os homens para as coisas celestes, e é a ela que Deus deu o mandato de conhecer e

---

[20]) D. Gastão L. Pinto, Tese no Congresso de Educação, S. Paulo, 1931, edição do Centro Dom Vital, p. 34. Cfr. etiam P. Calógeras, Formação Histórica do Brasil; Batista Pereira, Formação Espiritual do Brasil; Locher, A Companhia de Jesus; Serafim Leite, História da Companhia de Jesus no Brasil.

[21]) Decreto de 27 de Setembro de 1940.

[22]) Codex Juris Canonici, canon 1322, § 2.

decidir de tudo o que respeita à religião; de *ensinar todas as nações*, de alargar tanto quanto possível as fronteiras do nome cristão; enfim de administrar como entender, livre e sem obstáculo, os interesses cristãos". [23]

Este direito de ensinar "abarca *em primeiro lugar* e diretamente as verdades *religiosas*. Elas constituem o depósito sagrado que à Igreja confiou Jesus Cristo, e que portanto hão de ser custodiadas antes do mais. A elas se refere S. Paulo quando a seu discípulo disse: "*Depositum custodi*", pois não fazia mais que interpretar o mandamento de Cristo a seus apóstolos: "Ensinando-os a guardar tudo quanto vos tenho mandado. *Docentes eos servare omnia quaecumque mandavi vobis*". [24]

Elas compreendem o que havemos de crer e o que havemos de praticar; donde, esse poder da Igreja se estende primeiro aos dogmas e aos costumes.

Notemos ainda que o direito da Igreja e o competente dever correspondente da parte dos fiéis, na obediência ao magistério, não se há de entender sòmente das definições dogmáticas "*ex cathedra*", senão também do ensino *ordinário* da Igreja. "Os católicos estão obrigados em consciência a aceitar e respeitar não só os dogmas definidos, mas se devem, ademais, submeter seja às decisões doutrinais emanadas das congregações pontifícias, seja aos pontos de doutrina, que por consenso comum e constante são tidos na Igreja como verdades e conclusões teológicas de tal sorte certas, que as opiniões opostas, embora não possam ser qualificadas de heréticas, merecem entretanto alguma censura teológica". [25]

Quanto à educação e instrução *religiosa*, os *próprios pais* são apenas *mandatários da Igreja*, que lhes outorga e obriga mesmo este dever. [26] E' evidente, logo, que devem educar segundo a mente da Igreja, subordinando a educação profana à religiosa, nem impedindo os minis-

---

23) Leão XIII, Immortale Dei.
24) J. Azpiazu, op. cit., p. 59.
25) Pio IX, Carta ao Arcebispo de Munich, 21-XII-1863. Cfr. etiam Pio IX, Enc. Quanta cura.
26) Codex Juris Canonici, canon 1372.

tros da Igreja que, se bem lhes parecer, direta e imediatamente tomem a si esta incumbência. [27]

205. b) Como também o que tem relação íntima com o depósito dogmático-moral da Revelação

A guarda fiel do tesouro da Revelação supõe direitos mais extensos que o só ensino da doutrina revelada. Esta doutrina não se poderia ensinar perfeitamente, se a Igreja não pudera estender seu magistério, *eficazmente,* às matérias conexas com as religiosas.

Pois, como exerceria com fruto seu dever de Mestra, se lhe não fosse possível *tutelar* depois o ensino ministrado?

Por isso "é direito inalienável da Igreja, e simultâneamente dever seu indispensável, vigiar por toda a educação de seus filhos, os fiéis, em qualquer instituição, quer pública quer particular, não só no atinente ao ensino aí ministrado, mas em *qualquer outra disciplina* ou disposição, enquanto estão *relacionadas com a religião e a moral.* O exercício deste direito não pode considerar-se ingerência indevida, antes é preciosa providência maternal da Igreja, tutelando os seus filhos contra os graves perigos de todo o veneno doutrinal e moral". [28]

Cumpre ainda observar que resulta daí *maior segurança* para essas mesmas disciplinas, porquanto "o ensino da Igreja é ainda infalível com relação a verdades que, embora não formalmente reveladas, estão contudo em estreita e necessária conexão com o dogma revelado. E' o que salientavam, no que concèrne a certas verdades de ordem moral natural, Mons. Ratti e seus sufragâneos, na carta sobre as Regras de Ação Católica". [29]

206. Assim resume o *Código Social de Malinas* os direitos da Igreja nesta questão: "A Igreja tem portanto o direito *exclusivo* de ensinar em público as verdades de or-

---

27) Cfr. Cathrein, Philosophia Moralis, p. 442.

28) Divini illius Magistri, p. 9. Cfr. Codex Juris Canonici, c. 1381, § 2, § 3. Concilium Plenarium Brasiliense, pars IV, c. III, dec. 468.

29) Cfr. Maritain, Primauté du Spirituel, p. 289, nota 59.

dem *religiosa*. Também o direito próprio de ensinar matérias *filosóficas*, históricas, sociais, *relacionadas* com o dogma e a moral. Tem o direito de fundar escolas de *todos os graus*, dadas as relações necessárias e estreitas que existem entre o ensino profano e a educação religiosa. Ademais, tem a Igreja o direito de *assegurar-se* que nas escolas frequentadas pelos seus filhos, o ensino das matérias relacionadas com o dogma e a moral e mesmo o das disciplinas profanas, quando ministrados por mestres que não dependem da escolha dela, absolutamente não venha a ferir as verdades religiosas cuja guarda lhe incumbe". [30]

207. Esta *vigilância da Igreja* "assim como não pode criar algum verdadeiro inconveniente, assim não pode deixar de produzir eficaz incitamento à *ordem e bem-estar das famílias* e da *sociedade civil*, afastando para longe da juventude aquele veneno moral que nesta idade, inexperiente e volúvel, costuma ter mais fácil aceitação e mais rápida extensão na prática. Pois que, sem a reta instrução religiosa e moral, como sapientemente adverte Leão XIII, "toda a cultura dos espíritos será doentia: os jovens sem o hábito de respeitar a Deus não poderão suportar disciplina alguma de vida honesta, e acostumados a não negar jamais coisa alguma às suas tendências, fàcilmente serão induzidos a perturbar os estados". [31]

208. Para consegui-lo *com toda a eficiência* "é indispensável que todo o ensino e toda a organização da escola: mestres, programas, livros, em todas as disciplinas, sejam *regidos pelo espírito cristão* sob a direção e vigilância maternal da Igreja Católica, de modo que a Religião seja verdadeiramente fundamento e coroa de toda a instrução, em todos os graus, não só elementar, mas também média e superior. "E' mister, para nos servirmos das palavras de Leão XIII, que não só em determinadas horas se ensine aos jovens a religião, mas que *toda a restante formação respire* a fragrância da *piedade cristã*.

30) Código Social de Malinas, p. 12.
31) Divini illius Magistri, p. 9.

Porque, se isto falta, se este hálito sagrado não penetra e rescalda os ânimos dos mestres e dos discípulos, muito pouca utilidade se poderá tirar de qualquer doutrina; pelo contrário, advirão daí danos e não pequenos". [32]

"A Igreja tem pois justas causas para *lamentar-se* ao ver seus filhos que lhe são arrancados desde os primeiros anos, e impelidos a escolas que embora não suprimiram todo o conhecimento de Deus, fizeram-no, entanto, superficial e pleno de falsidades; onde não há diques contra o dilúvio de erros; nenhuma fé para o testemunho divino; nenhum lugar para a verdade, que lhe permita defender-se por si mesma. Pois é soberanamente injusto excluir do domínio das ciências e das letras a autoridade da Igreja Católica, porque é à Igreja que Deus deu a missão de ensinar a religião, isto é, o de que necessita todo o homem para obter sua salvação eterna, missão que não foi dada a nenhuma outra sociedade humana, e nenhuma há que a possa reivindicar para si; por isso, proclama a Igreja com razão um direito que lhe pertence e queixa-se de ver que ele vai sendo postergado. Cumpre reunir precauções e cuidados instantes a fim de que, nas escolas que completa ou parcialmente afastaram o jugo da Igreja, não venha a juventude encontrar perigo e dano para sua fé católica e honestidade de costumes". [33]

209. c) E ainda o que se não relaciona com a Verdade Revelada

Além dos testemunhos citados, onde se poderiam colher as razões também para esta parte, aduzamos a autoridade da *"Divini illius Magistri"*: "E' com pleno direito que a Igreja promove as *letras*, as *ciências* e as *artes*, enquanto necessárias ou úteis à educação cristã, e a toda a sua obra para a salvação das almas, fundando e mantendo até escolas e instituições próprias em todo o gênero de disciplina e em todo o grau de cultura". [34]

---

[32]) Divini illius Magistri, p. 27.
[33]) Leão XIII, Officio Sanctissimo, 22-XII-1887.
[34]) Divini illius Magistri, p. 8. Cfr. etiam Pio XI, Enc. Non abbiamo bisogno.

Também o documenta o Código de Direito Canônico: "Tem a Igreja direito de abrir escolas de quaisquer disciplinas, não só nos graus inferiores, senão também médios e até superiores. *Ecclesiae est jus scholas cujusvis disciplinae non solum elementarias, sed etiam medias et superiores condendi*". [35]

A Igreja, aliás, sempre o fez. Porque "em primeiro lugar, serve esse ensino como meio precioso de *salientar* sua própria doutrina, mostrando a coordenação entre verdades científicas e verdades reveladas; e, em segundo lugar, é ainda ocasião de *atrair a juventude* a que prove também das verdades reveladas que são próprias dela". [36]

Os direitos da Igreja neste particular vão mesmo até *restringir*, quando preciso, o *direito natural*, porquanto ela deve zelar pela doutrina revelada e esta pode ser pervertida nos ensinamentos profanos. Assim, Pio IV e Pio IX proibiram que alguém ensinasse pùblicamente sem que antes fizesse a profissão de fé. [37]

Isso não importa em intromissão indébita: "Nas doutrinas que a razão natural pode compreender, disse Leão XIII [38], usa a ciência humana seu método, princípios e argumentos; guarde-se, porém, de querer subtrair-se à autoridade divina; ao contrário, pois que as verdades reveladas são certíssimas, e o que pugna com a fé está em luta igualmente com a razão, saiba o filósofo católico que violará os direitos da fé ao mesmo tempo que os da razão, admitindo alguma conclusão que conhece contradizer a doutrina revelada".

Já o encontramos no *Concilio Vaticano:* "Se afirmar alguém que as disciplinas humanas hão de ser tratadas com tal liberdade que suas asserções, embora adversas à doutrina revelada, podem ser havidas por verdadeiras, nem tem a Igreja direito de proscrevê-las, seja anátema.

---

[35]) Codex Juris Canonici, canon 1375. Cfr. etiam Concilium Plenarium Brasiliense, pars IV, c. III, dec. 463 e 464.

[36]) Cfr. J. Azpiazu, op. cit., p. 62.

[37]) Cfr. Cathrein, Philosophia Moralis, p. 446.

[38]) Leão XIII, Æterni Patris.

Si quis dixerit disciplinas humanas ea cum libertate tractandas esse, ut earum assertiones, etsi doctrinae revelatae adversentur, tamquam verae retineri, neque ab Ecclesia proscribi possint, anathema sit". [39]

"A razão é óbvia. Não se trata de algemar a ciência, senão de guiá-la por trilhas seguras. Assim como ao sábio conhecedor do método que o levará à finalidade de sua investigação, não lhe coarctamos a liberdade com bitolá-lo dentro desse método — único caminho para a solução desejada, — assim ao católico que investigando as coisas e ciências naturais considera a Revelação sua estrela polar, *"veluti rectricem stellam"*, não lhe cerceamos, antes lhe encaminhamos a razão pela estrada real, a única onde vive e se encontra a verdade". [40]

210. Escólio I — Escola neutra

Na *"Divini illius Magistri"*, Pio XI, depois de falar da possibilidade de perfeita harmonia entre as sociedades educadoras, e da necessidade desta união, continua: "Daqui resulta precisamente que a escola chamada *neutra* ou *laica,* donde é excluída a religião, é contrária aos princípios fundamentais da educação. De resto uma tal escola é pràticamente impossível, porque de fato *torna-se irreligiosa.* Não ocorre repetir aqui quanto acerca deste assunto disseram os nossos predecessores, nomeadamente Pio IX e Leão XIII, em cujos tempos começou particularmente a dominar o laicismo na escola pública. Nós *renovamos* e *confirmamos* as suas declarações (e condenações), e juntamente as prescrições dos Sagrados Cânones, pelas quais é *proibida* aos jovens católicos a frequência de escolas acatólicas, neutras ou mistas, isto é, daquelas que são abertas indiferentemente para católicos e não-católicos, sem distinção, e só pode *tolerar-se* tal frequência ùnicamente em determinadas circunstâncias de lugar e tempo, e sob especiais cautelas de que é juiz o Ordinário". [41]

---

39) Denziger, Enchiridion, n. 1817.
40) J. Azpiazu, op. cit., p. 63.
41) Divini illius Magistri, p. 26. Cfr. Codex Juris Can., c. 1374.

A escola neutra, com efeito, é *em si mesma essencial e visceralmente má*. "Não falar de Deus à criança durante sete anos, quando a instruem seis horas por dia, é obrigá-la a crer que Deus não existe, ou que não há necessidade alguma de ocupar-se dele. Explicar à criança todos os deveres do homem para consigo mesmo e para com os outros, e guardar silêncio absoluto acerca das obrigações para com Deus, é insinuar claramente que estas obrigações não existem ou não têm nenhuma importância... A escola neutra, quer se queira quer não, lògicamente, forçosamente, será *escola atéia*, escola sem Deus. *Ne pas parler de Dieu à l'enfant pendant sept ans, alors qu'on l'instruit six heures par jour, c'est lui faire accroire positivement que Dieu n'existe pas, ou qu'on n'a nul besoin de s'occuper de lui; expliquer à l'enfant les devoirs de l'homme envers lui même et envers ses semblables, et garder un silence profond sur les devoirs de l'homme envers Dieu, c'est lui insinuer clairement que ces devoirs n'existent pas ou n'ont aucune importance... Votre école neutre, que vous le vouliez ou non, deviendra logiquement, forcément, l'école athée, l'école sans Dieu*". [42]

"A *neutralidade* em matéria de religião, escreveu Dom Duarte Leopoldo[43], *é absolutamente impossível*, e, decididamente, ou a escola há de ser católica ou há de ser ímpia. Não há meio termo. Se o mestre se cala diante dessas questões que despontam, naturalmente, no cérebro da criança, se, passando além das reticências oficiais, insiste o aluno por uma resposta categórica e decisiva, é impossível que se lhe não desperte ao menos uma dúvida, ante um silêncio calculado e egoísta". Ao lhes serem propostos os graves deveres de respeito à vida, à reputação, aos bens, ante as exigências da sobriedade e da pureza, poderão os alunos perguntar pelo fundamento desses deveres. "E, na escola neutra, o mestre deverá ficar mudo, não terá meios de cumprir a sua missão, porque, se responder segundo o catecismo, a escola será cristã; se

[42]) R. Plus, Le problème de l'éducation, p. 43.
[43]) D. Duarte Leopoldo e Silva, Pastorais, p. 78.

responder segundo a filosofia naturalista, a escola será ímpia e deixou de ser neutra". [44]

Os partidários da escola neutra procuram escondê-lo. Dizem que entendem por laicidade uma leal *neutralidade*, e abstenção de qualquer afirmativa ou negativa confessional. "Nem hostilidade, nem resistência, nem malevolência", assim Buisson. [45] O mesmo repetem Ferry e Herriot: "Não queremos educar jovens que sejam mais tarde crentes, nem descrentes".

Ou então é a aparência comodista de um sossego criminoso que reclama a laicidade: "A laicidade que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação (?), à pressão perturbadora da escola, quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas". [46]

Assim, com palavras tranquilas risca-se da educação a sua "alma" e se desobedece ao preceito imperativo do "*unum necessarium*"...

Na prática, entretanto, bem demonstram, pelos resultados, quanto é perversa a escola neutra, visceralmente orientada a destruir a fé. Viviani confessava: "A neutralidade é e sempre foi uma mentira". "Arruinar a fé, nos educandos, eis o essencial!" "Queremos uma universidade anti-religiosa, e anti-religiosa de maneira ativa, militante, belicosa". [47]

Sabemos, aliás, como, em todos os países do mundo, escola leiga quer dizer escola anti-religiosa. Também no nosso, sobretudo nos graus superiores da instrução e educação, causando de fato a irreligiosidade dos jovens. Sobremodo instrutiva a grita que se levantou sempre contra o ensino religioso, ainda facultativo...

---

44) Mons. D'Hulst, citado por D. Duarte, op. cit., p. 79.

45) R. Plus, Le problème de l'éducation, p. 40.

46) A Reconstrução Educacional no Brasil, Manifesto dos Pioneiros, p. 48.

47) R. Plus, Le problème de l'éducation, p. 37. Cfr. etiam L. Kaseff, Introd. à Filosofia da Educação, p. 212.

211. Escólio II — Liberdade de cátedra

A expressão "liberdade de cátedra" é *ambigua*. Pode significar liberdade de aprender, liberdade de educar, — sentidos mais ou menos elásticos, — assim como também liberdade de opinião, liberdade acadêmica.

No sentido de *"liberdade de opinião"* significa a opção que se permite ao professor de escolher a seu arbítrio suas doutrinas e opiniões, seja na ordem científica, seja na ordem econômica, política, religiosa ou moral.

Neste sentido é *falsa,* e colide com os direitos da Igreja. E' uma tirania, pois para dar liberdade a um, acorrenta-se a de todos os educandos. Absurdo que nivela a verdade e o erro, imoral prepotência que, em nome de uma falsa liberdade, apaga das consciências as noções de moral e de religião, processo educativo anti-social, porquanto à ruína dos princípios religiosos segue-se o descalabro dos sentimentos sociais. E' falsa, porque todo o ensino deve ser circunscrito em seu livre exercício pelos limites intrínsecos da verdade e virtude, e pelos limites extrínsecos dos direitos alheios. [48]

No sentido de *"liberdade acadêmica"*, isto é, de livre doutrinação científica, pode ser *aceita,* mas há de ser *bem entendida,* isto é, é a livre manifestação do pensamento na esfera das funções do magistério, entanto condicionada às naturais *restrições* de que falávamos acima.

E assim, "o princípio de liberdade de cátedra deve ser interpretado em conexão com o principio geral da liberdade na manifestação do pensamento e nos justos limites exigidos pela organização do ensino, e nessas condições, encontra restrições nas leis penais, nos regulamentos pedagógicos e na disciplína universitária e escolar. Ao passo que uma pretendida liberdade absoluta de cátedra é contrária à mesma pedagogia, pois autorizaria ao professor a sobrepor-se aos direitos naturais da família, do aluno e da Igreja". [49]

---

48) Cfr. J. Llovera, Sociologla Cristiana, p. 136, sg.

49) Cfr. Figueira de Melo, in Revista Brasileira de Pedagogia, Abril de 1935.

Artigo 5. A FAMÍLIA EDUCADORA

212. Após a Igreja, a sociedade familiar é a que devemos imediatamente considerar, com relação à educação. A família, realmente, é educadora natural, cujos *direitos* a mesma *Igreja respeita,* não consentindo, por exemplo, que sejam batizadas as crianças, nem que se disponha da sua educação, sem licença dos pais ou contra a vontade deles.[1]

Não só respeita esses direitos, mas *urge-os.* Na *"Arcanum Divinae Sapientiae",* Leão XIII pede "que os pais dêem todos os cuidados à educação e formação perfeita dos filhos, *in liberis tuendis atque ad virtutem purissimum informandis, omnes parentum curas cogitationesque evigilare necesse est".*[2]

O Direito Canônico acentua igualmente essa obrigação gravíssima: "Têm os pais obrigação gravíssima de cuidar, na medida de suas forças, da educação religiosa e moral, física e cívica da prole; assim como também de prover ao bem temporal dos filhos. *Parentes gravissima obligatione tenentur prolis educationem tum religiosam et moralem, tum physicam et civilem pro viribus curandi, et etiam temporali eorum bono providendi".*[3]

Porque a *criança tem direito* à educação, visto como por si mesma ela não é capaz de formar-se. Devem fazêlo os pais, e são gravemente culpados se o desleixam. Tanto mais quanto esse desleixo viria a lesar direitos sagrados, porque a criança não está em condição de os reivindicar.[4] *Adversários* dos direitos da familia foram antigamente Platão e Aristóteles, depois os da Revolução Francesa com Robespierre e Danton, os modernos que vêem no jovem apenas "um animal político que vem ao mundo para conhecer, amar e servir a Constituição"[5] e os contemporâneos estatolatris-

---

1) Divini illius Magistri, p. 14. Cfr. etiam S. Tomás, Summa Theologica II IIae, q. X, art. XII, corp.

2) Leão XIII, Arcanum Divinae Sapientiae. Cfr. etiam Concilium Plenarium Brasiliense, cap. III, dec. 461 § 1.

3) Codex Juris Canonici, canon 1113.

4) Cfr. Código Social de Malinas, art. 19.

5) Cfr. R. Plus, Le problème de l'éducation, p. 14, sg.

mos (comunismo, fascismo, nazismo) que pretendem absorver no Estado todo o direito à educação.

Tese XXVI — As razões

a) De que o filho é algo dos pais

b) De que os pais são o laço de união entre o filho e o organismo social

c) De que a educação há de ser conforme a natureza da criança que ninguém conhece melhor que os pais

arguem naturais e invioláveis direitos da família à educação

1) Direitos conferidos pela própria natural geração

2) Direitos anteriores ao estado

3) Direitos reconhecidos pela Igreja

4) Direitos reconhecidos pela jurisprudência civil.

Explanação

213. a) O filho é algo dos pais

Como nota com sua habitual precisão S. T o m á s [6], "o filho é a princípio *alguma coisa dos pais,* tanto que deles nem se distingue e tudo deles recebe. Donde seria antinatural arrancá-lo ao cuidado dos pais antes do uso da razão. *Filius enim naturaliter est aliquid patris, et primo quidem a parentibus non distinguitur secundum corpus. postmodum vero continetur sub parentum cura... Ita de jure naturali est quod filius antequam habeat usum rationis sit sub cura patris*"

Também segundo o ensinamento do S a n t o D o u t o r, o pai *tem algo de Deus,* enquanto é o princípio da geração e da educação. Donde, certo natural direito de posse sobre os filhos. "De maneira especial participam os pais da razão de princípio que universalmente se encontra em Deus. O pai é o princípio da geração e da educação, da disciplina e de quanto concerne à perfeição da vida humana. *Carnalis pater particulariter participat ratio-*

---

[6]) S. T o m á s, Summa Theologica, II-IIae, q. X, art. XII, corp.

nem principii quae universaliter invenitur in Deo. Pater est principium et generationis et educationis, et disciplinae, et omnium quae ad perfectionem humanae vitae pertinent". [7]

É, assim, evidente o direito dos pais à educação dos filhos.

214. b) Os pais são o laço de união entre o filho e o organismo social

Expõe Leão XIII que "são os filhos alguma coisa dos pais, e não participam da vida comum da sociedade imediatamente por si mesmos, senão mediante a comunidade doméstica em que nasceram. *Filii sunt aliquid patris. non ipsi per se sed per communitatem domesticam in qua generati sunt, civilem ineunt ac participant societatem".* [8] Eles, portanto, se tornam membros da sociedade civil, não imediatamente, senão mediante a família, na qual como membros existem e à qual pertencem os cuidados educativos. [9]

A família, forma primitiva da sociedade, *"seminarium reipublicae"* como a dizia Cícero, é de fato a *medula da organização social.* E pois, ainda admitida a capacidade educativa da sociedade, seria forçoso reconhecer que esta, como as demais virtudes sociais, se deve exercer mediante a família, intermediária natural entre a sociedade e o indivíduo. Além de que, Deus, concedendo à família a *fecundidade,* incumbe-lhe também a obrigação de dar à sociedade um ser vivo inteiro e perfeito. Para tanto, porém, é necessário o direito de educar. [10]

215. c) A educação há de ser conforme a natureza da criança, que ninguém conhece melhor do que os pais

Educação é orientação e direção: mas é evidente que não pode ser contrária à natureza do orientado e dirigido, sob pena de falhar completamente. O *próprio anjo,*

---

7) S. Tomás, ibidem, q. CII, art. 1, corp.
8) Leão XIII, Rerum Novarum.
9) Cathrein, Philosophia Moralis, p. 441.
10) J. Azpiazu, La Educación de la Juventud, p. 68.

adverte S. Tomás[11], ensinando ao homem, embora mestre muito superior, deveria entretanto *adaptar-se* ao nosso modo próprio e natural de conhecer as coisas.

Ora, ninguém melhor do que os pais, que desde os primeiros dias acompanham o desenvolver intelectual e moral do filho, poderá conhecê-lo para educá-lo convenientemente. Ademais, a própria natureza dota-os de tais *qualidades* para esse múnus, que nenhures se achariam reunidas com tantas certezas de êxito. "Ninguém possui no mesmo grau que os pais os meios fundamentais de formação e educação das crianças: amor, dedicação, paciência, comunidade de interesses e de vida, tradições, esperanças comuns, desejos de belo futuro. Os pais são os mais verdadeiramente interessados, os mais vigilantes e, em definitiva, os que gozam de maior influência entre os chamados a trabalhar na alma das crianças". [12]

216. A família tem pois invioláveis direitos à educação
1) Direitos conferidos pela própria natural geração

"A natureza não entende sòmente a geração da prole, na união que constitui a família, senão também o amparo do filho até seu perfeito desenvolvimento. *Non enim intendit natura solum generationem prolis, sed etiam traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis, inquantum homo est*". [13]

Há uma *diferença* especialíssima, nota Ruiz Amado[14], entre o homem e os outros animais, a saber: que nos animais, a geração é apenas *física* e se termina com o nascimento da prole; ao passo que no homem, ao lado da geração fisica, desenvolve-se também a geração *moral* ou a educação, que se propõe como fim a produção de um ser moral, à imagem e semelhança dos pais. Logo, a educação é *função natural* dos pais, natural complemento da paternidade. De sorte que os pais, anteriormente a qual-

---

11) S. Tomás, De Veritate, q. XI, art. III, ad 4, ad 9, ad 12, ad 15.

12) Card. Verdier, Question scolaire, in Ecole et Famille, Dez. 1930.

13) S. Tomás, Supplem. III, q. XLI, art. 1.

14) Apud Llovera, Sociología Cristiana, p. 131, nota.

quer determinação de todo poder civil, gozam do direito de educar. Outrossim o título de *cristãos* confere, por igual, aos pais o direito e o dever de educar os filhos na vida divina e sobrenatural, direito também absolutamente superior a qualquer lei civil.

S. Tomás acrescenta que o *amor* decorrente da geração da prole é ainda argumento para o direito dos pais à educação, a que a própria natureza os compele: "A mesma natureza impulsa à diligente custódia e educação dos filhos. E' natural o amor dos pais para com sua prole, amor que se acompanha do cuidado dela e de sua educação. *Ad diligentiam circa custodiam et eruditionem filiorum multum incitat natura. Naturalis est dilectio parentum in filios, ex qua dilectione sequi debet et eorum custodia et eruditio*"[15]

Na *"Casti connubii"*, Pio XI insiste neste direito dos pais, argumentando também com o *direito natural* e *sobrenatural*: "Deficientemente haveria Deus sapientíssimo providenciado sobre a prole obtida e sobre todo o gênero humano se, àqueles a quem concedeu poder e direito de procriar, não concedera também poder e direito de educar. Ninguém, com efeito, ignora que os filhos não valem bastar-se a si mesmos nem sequer nas necessidades da vida natural, e muito menos nas da vida sobrenatural, mas necessitam do auxílio, orientação e educação de outrem, por muitos anos. É, assim, claro que a natureza e o próprio Deus determinam que este direito e dever de educar a prole competem primeiramente aos que, pela geração, começaram a obra da natureza, nem têm o direito de a deixar inacabada, expondo-a, destarte, a ruína fatal. *Parum profecto generatae proli atque adeo toti generi humano providisset sapientissimus Deus nisi, quibus potestatem et jus dederat generandi, iisdem jus quoque et officium tribuisset educandi. Neminem enim latere potest prolem ne in iis quidem quae ad naturalem vitam, multoque minus in iis quae ad vitam supernaturalem pertinent, sibi ipsam sufficere et providere posse, sed aliorum auxilio, institutione,*

15) S. Tomás, De Eruditione Principum, lib. V, cap. II.

educatione, per multos annos indigere. Compertum autem est, natura Deoque jubentibus, hoc educandae prolis jus et officium illorum in primis esse qui opus naturae generando ceperunt, inchoatumque imperfectum relinquentes, certae ruinae exponere omnino vetantur". [16]

E na "*Divini illius Magistri*": "À família na ordem natural Deus comunica imediatamente a *fecundidade,* que é princípio de vida, e por isso, *princípio de educação* para a vida, simultâneamente com a autoridade que é princípio de ordem". [17]

217. 2) Direitos anteriores ao estado

A *prioridade de natureza* importa em prioridade de direitos. Ora, a família é anterior ao Estado. Logo, seus direitos à educação fogem ao controle do Estado que surge depois da família. "Sobre este ponto é de tal modo unânime o sentir comum do gênero humano que estariam em aberta contradição com ele, quantos ousassem sustentar que a prole pertence primeiro ao Estado do que à Família, e que o Estado tenha sobre a educação direito absoluto. *Insubsistente* é pois a *razão* que os estatolatras aduzem, dizendo que o homem nasce cidadão e por isso pertence primeiramente ao Estado, — não refletindo que o homem, antes de ser cidadão, deve primeiro existir, e a existência não a recebe do Estado mas dos pais". [18]

Ademais, nota Azpiazu, as *primeiras famílias* não conheceram sujeição estatal. O regime do patriarcado viveu à sombra de um regime paternal. As tribos primitivas nada sabiam de noções jurídicas de Estado, idéias que levaram séculos para surgir, sendo talvez Aristóteles o primeiro a conhecê-las. A família, pois, núcleo da sociedade, viveu muito antes de o Estado nascer; e, consequentemente, os direitos da família, máxime na educação da prole. [19]

---

16) Pio XI, Casti Connubii, 31-XII-1930.
17) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 11.
18) Pio XI, ibidem, p. 5 e 12.
19) Cfr. J. Azpiazu, La Educación de la Juventud, p. 69.

P i o IX[20], denunciando os erros do Comunismo, confutava a *errônea afirmativa* que a sociedade doméstica e seus direitos se originam da sociedade civil: "Funestíssimo erro ensinam os que, sectários do Comunismo e do Socialismo, pretendem que a sociedade doméstica, a família, deduz do direito civil toda a sua razão de existência; donde, querem que exclusivamente da lei civil derivem-se e dependam todos os direitos dos pais com relação aos filhos, mormente o direito de instruir e educar. *Etenim funestissimum errorem Communismi et Socialismi docentes ac profitentes errorem asserunt: Societatem domesticam seu familiam totam suae existentiae rationem a jure dumtaxat civili mutuari; proindeque ex lege tantum civili dimanare ac pendere jura omnia parentum in filios, cum primis vero, jus institutionis educationisque curandae*".

Lembrava também P i o XII, em sua primeira Encíclica: "Não se há de esquecer que o homem e a família são por sua natureza anteriores ao Estado, e que o Criador, além de especial missão correspondente a indiscutíveis exigências naturais, deu a ambos forças e direitos inalienáveis". "Deus confiou aos pais prover ao bem da prole quanto à vida presente e à futura, bem como proporcionar aos filhos uma formação ajustada aos preceitos religiosos, e esta missão não lhes pode ser arrancada sem grave lesão do direito". [21]

218. 3) Direitos reconhecidos pela Igreja

Dado que o direito da Igreja *não suprime* o ofício natural dos pais, mas se sobrepõe a ele, assim também a educação cristã não exclui a educação natural, antes a pressupõe e compreende. É, pois, natural que a Igreja respeite e reconheça o direito da familia. [22]

Aliás, "a história atesta como a Igreja os tem sempre tutelado e defendido (os direitos conferidos pelo Criador à família); e a melhor *prova de fato* está na *confiança*

---

20) P i o IX, Quanta cura, 8-XII-1864.
21) P i o XII, Summi Pontificatus, 1939.
22) C a t h r e i n, Philosophia Moralis, p. 442.

especial das famílias nas escolas da Igreja.. A família compreendeu imediatamente que assim é, e desde os primeiros tempos do Cristianismo até os nossos dias, pais e mães, mesmo pouco ou nada crentes, mandam e levam *aos milhões* os seus filhos aos institutos de educação fundados e dirigidos pela Igreja".[23]

219. 4) Direitos reconhecidos pela jurisprudência civil

Entre os antigos, sòmente os *espartanos,* como povo, negaram este direito da família à educação, arrancando as crianças desde os sete anos à tutela paterna para os fazer soldados. Hoje, os *comunistas* e estados *totalitários* o fazem também, com evidente violação das leis naturais, merecendo entanto a repulsa dos povos.[24] Esse direito contudo, nota Pio XI, "tem sido várias vezes *reconhecido juridicamente,* em nações onde se tem cuidado de respeitar o direito natural na legislação civil. Assim, para citar um exemplo, a Corte Suprema da República Federal dos *Estados Unidos* da América do Norte, na decisão de uma importantíssima controvérsia, declarou: Não competir ao Estado nenhum poder geral de estabelecer um tipo uniforme de educação para a juventude, obrigando-a a receber instrução sòmente nas escolas públicas, acrescentando a isto a razão de direito natural: A criança não é uma mera criatura do Estado; aqueles que a sustentam e dirigem têm o direito, unido ao alto dever, de a educar e preparar para o cumprimento dos seus deveres".[25]

Em *França,* aduz Plus, os ministros da Instrução Pública admitem que *"Le droit du père de famille de faire donner à ses enfants l'instruction comme il l'entend est incontestable"*.[26]

No *Brasil,* admite a Constituição de 18 de Setembro de 1946: "A educação é de direito de todos e será dada no lar e na escola".[27]

---

23) Divini illius Magistri, p. 14.
24) Cfr. J. Azpiazu, op. cit., p. 74.
25) Divini illius Magistri, p. 13.
26) R. Plus, op. cit., p. 19.
27) Constituição Brasileira, artigo 166.

229. Escólio I — Extensão e natureza dos direitos da família

A verdadeira *finalidade* dos direitos de procriação e educação é desta sorte definido por Pio XI[28]: "Entendam bem os pais cristãos que seu múnus não é sòmente propagar e conservar na terra o gênero humano, nem tampouco educar quaisquer cultores do verdadeiro Deus, mas que se destinam a dar prole à Igreja de Cristo, a engendrar cidadãos santos e servos de Deus, a fim de que se acrescente o povo de Deus, consagrado ao culto de nosso Salvador. *Christiani vero parentes intelligant praeterea, se non jam solum ad genus humanum in terra propagandum et conservandum, imo vero, non ad quoslibet veri Dei cultores educandos destinari, sed ad pariendam Ecclesiae Christi sobolem, ad cives Sanctorum et domesticos Dei procreandos, ut populus Dei et Salvatoris nostri cultui addictus in dies augeatur*".

E uma lindíssima lição de S. Tomás: "Mais devem os pais desejar para os filhos a herança do céu do que a sua. Assim como de Deus tem o pai seu filho, assim para Deus e seu serviço há de educar a prole. E' honra para os cônjuges ter o filho em comum com Deus, de tal sorte que seu filho deles segundo a carne, seja de Deus filho pela graça. Mais devem amar nos filhos a qualidade de filhos de Deus, do que de filhos deles mesmos; mais estimar que sejam bons do que simplesmente existam. *Plus debent parentes desiderare filiis caelestis partis hereditatem quam suam: sicut pater habet a Deo filium, sic debet eum nutrire et erudire ad Dei servitium... Honor conjugum est quod filium cum Deo communem habeant, ut qui est filius eorum secundum carnem, sit Dei filius per gratiam... Plus debent amare in filiis quod sunt filii Dei, quam quod sint filii eorum; et quod boni sint, quam quod sunt*".[29]

Esse direito da família, cuja natureza é sobretudo orientar os filhos para Deus, notemo-lo, todavia, embora

[28]) Pio XI, Casti Connubii.
[29]) S. Tomás, De Eruditione Principum, lib. V, cap. II.

inviolável, *não é despótico,* mesmo porque "está inseparàvelmente subordinado ao fim último e à lei natural e divina". [30] Além de que "o direito é sempre dirigido *a um bem* e nunca ao mal. Não pode, portanto, a família dispor da educação do filho, com detrimento ou dano deste". [31]

221. Escólio II — Ambiente educativo familiar

"Para obter uma educação perfeita é de suma importância cuidar em que as condições de tudo o que rodeia o educando no período de sua formação, isto é, o complexo de todas as circunstâncias que costuma denominar-se *ambiente,* corresponda bem ao fim em vista. O *primeiro ambiente* natural e necessário da educação é a *família,* precisamente a isto destinada pelo Criador. De modo que, em geral, a educação mais eficaz e duradoura é aquela que se recebe numa família cristã bem ordenada e disciplinada, tanto mais eficaz quanto mais clara e constantemente aí brilhar sobretudo o *bom exemplo* dos pais e dos outros domésticos". [32] O espírito de família exerce influência essencial no ânimo das jovens gerações. [33]

N o g u e r observa como entre as famílias patriarcal, família-estirpe e família instável, melhor ambiente se poderia conseguir com a *família-estirpe,* que causas de ordem econômica, politica, social e religiosa hoje fizeram quase desaparecer. A *família instável* pouca probabilidade oferece de bom ambiente educativo, máxime quando as necessidades, a vida social ou o prazer impele as próprias mães de família a trabalhos ou a diversões fora do lar.

"Elas devem trabalhar em casa, ou perto, nos trabalhos domésticos, insiste P i o XI. E' abuso péssimo, que a todo custo deve cessar, obrigá-las, por causa da insuficiência do salário do pai de família, a ganhar a vida

---

30) Divini illius Magistri, p. 13.

31) Cfr. J. A z p i a z u, op. cit., p. 72.

32) Divini illius Magistri, p. 24.

33) P i o XII, Summi Pontificatus.

fora do lar, descurando os cuidados e deveres próprios, sobretudo a educação dos filhos" [34]

Deveríamos forcejar por *adaptar* a familia-estirpe às necessidades da vida moderna, não sòmente no campo senão também em outras esferas. O ambiente familiar é importantíssimo na educação e supõe *preparação cuidada* da parte dos que entram no estado do matrimônio. [35]

Nada tão eficaz na educação como o exemplo dos pais, tolerância renovada, mútuo entendimento, virtudes domésticas, trabalho sério e honesto, auxilio recíproco e sacrifícios mùtuamente e generosamente suportados. [36]

Sobretudo, *espírito do lar:* "E m e r s o n lembra que a familia é o segredo da grandeza da Grã Bretanha, onde até os casebres olham para o interior e não têm a curiosidade da existência das ruas. Cada um desses lares tem a sua alma, o seu caráter, a sua vida própria". [37]

Vivam os pais para os filhos, e atingirão, assim, melhor, a plenitude de sua expansão vital. Preocupados com a educação, aprenderão eficazmente a dar-se ao trabalho, à economia, à previdência, cercearão as demasias do luxo. Serão espelhos a que se hão de mirar os filhinhos, ávidos de plasmar suas almas e corações nos moldes paternos. E o lar, à imitação da Sacratíssima Família Nazaretana, se constituirá em impenetrável abrigo de virtudes fortes, onde a educação será perfeita. Onde os filhos aprenderão, máxime, a dar-se com generosidade, que é assim que o homem se realiza em toda a sua perfeição, ultrapassando as raias de sua personalidade, colaborando para um bem mais alto e sincronizando o palpitar efêmero da

---

[34]) P i o XI, Quadragesimo Anno.

[35]) N a r c i s o N o g u e r, La Educación de la Juventud, p. 161, sg.

[36]) Cfr. J. V i o l l e t, L'éducation par la famille, 79, sg.; 99, sg. F. C h i e s a, Alle donne cristiane (estilo popular e sobremodo prático). D. D u a r t e L e o p o l d o e S i l v a, Pela Família. Pe. L e o n e l F r a n c a, O divórcio, pág. 26, sg. A. M. C. Pour bien éléver vos enfants, p. 153, sg.

[37]) In V. M e l l i l o, Conferência no Congresso de Educação, Edç. p. 18.

própria vida com o ritmo das harmonias divinas da criação. [38]

Artigo 6. O ESTADO EDUCADOR

222. A terceira sociedade educativa é o *Estado.* Nas considerações que aqui versaremos, em certa maneira incluiremos também outras *sociedades* menores que poderiam também ser consideradas educadoras, tais como a profissão, as classes, corporações, etc. Efetivamente, todas essas sociedades vêm depois da Igreja e da Família, e portanto seus direitos e possibilidades educacionais hão de supor assentados e defendidos os pontos que já tratamos nas teses precedentes.

Ademais, elas são *incluídas* no Estado: "E' evidente que o Estado inclui todas as outras comunidades. Habitações e agrupamentos encerram-se na cidade. E, pois, a sociedade civil é, dentre todas, principalíssima. *Manifestum est autem quod civitas includit omnes alias communitates. Nam et domus et vici sub civitate comprehenduntur; et sic ipsa communitas politica est communitas principalissima*". [1] E mesmo, para o *bem das demais*, porquanto mira ao fim comum, de sorte que "foi para os homens causa de máximos bens o que primeiro instituiu o Estado, *ille autem qui primo instituit civitatem, fuit causa hominibus maximorum bonorum*". [2]

Entendemos por Estado ou sociedade civil, pois, a reunião de todas as familias e comunidades menores, sob a direção de um chefe, para melhor obtenção dos bens individuais, máxime do bem comum.

Tese XXVII — Pela razão que ordinàriamente a família é insuficiente para a completa e cabal educação, cabe ao Estado o direito e o dever de educar:

a) Respeitados os direitos da Igreja e da Família

b) Favorecendo a ação educativa da Igreja e da Família

---

[38]) Cfr. Pe. Leonel Franca, O divórcio, pág. 333, sg

[1]) S. Tomás, In Polit., lib. I, lect. I.

[2]) S. Tomás, ibidem.

c) **Criando máxime as escolas de significação mais social que familiar**
d) **Coordenando as atividades educadoras**
e) **Reservando-se com exclusividade, em determinadas circunstâncias e esferas, a instrução referente ao bem coletivo,**
f) **Fugindo ao injusto monopólio escolar, — ofensivo do direito natural da Família, da Igreja, e da sã liberdade.**

Prenoções

223. Erros [3]

O Estado *individualista radical*, o *organicista* (S p e n c e r), o *socialista* ("O indivíduo não é mais que uma abstração, como o átomo em física") (N a t o r p), o *nacionalista extremado* (F i c h t e, H e g e l, Nazismo, Fascismo), o *comunista* (III Internacional), — pretendem todos apagar o indivíduo, a Igreja e a Família, reclamando para si ùnicamente todo e qualquer direito à educação. *"Nous concevons qu'en matière d'enseignement, l'Etat a non seulement la capacité, mais le droit exclusif d'enseigner".* [4] Assim L é o n B l u m. No *Brasil*, os "pioneiros" embora não prescindindo da família na educação, entanto afirmam que a educação "é função *essencialmente* pública" porque "é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade politica" e pois, "a educação rompeu os quadros do comunismo familial, e dos grupos especificos, para se incorporar *definitivamente* entre as funções essenciais e primordiais do Estado". [5] Veremos no decurso da tese o que pensa entanto a Constituição Brasileira de 1946.

224. Condenação

No *"Syllabus"* de P i o IX lemos uma proposição condenada, que diz assim: "Todo o regime de escolas pú-

---

[3]) Cfr. L u í s I z a g a, La Educación de la Juventud, p. 90, sg.
[4]) Citado por R. P l u s, Le Problème de l'Education, p. 56.
[5]) A Reconstrução Educacional no Brasil, p. 45, sg.

blicas nas quais se educa a juventude de uma nação cristã, exceptuados sòmente e em certa medida os seminários diocesanos, pode e deve atribuir-se ao poder civil, e isto de tal sorte que a nenhuma outra autoridade assista o direito de entremeter-se na disciplina escolar, programa dos estudos, colação de graus acadêmicos, escolha ou aprovação de professores. *Totum scholarum publicarum regimen in quibus juventus christianae alicujus reipublicae instituitur, episcopalibus dumtaxat seminariis aliqua ratione exceptis, potest ac debet attribui auctoritati civili, et ita quidem attribui, ut nullum alii cuicumque auctoritati recognoscatur jus immiscendi se in disciplina scholarum, in regimine studiorum, in graduum collatione, in delectu aut approbatione magistrorum*". [6]

Por isso, protestaram os *Bispos Mexicanos*, contra a Lei Orgânica da Educação Pública no México, em 1940, nos seguintes termos:

"Ao declarar que é direito exclusivo do Direito Civil tudo o que se refere à educação das crianças e dos jovens, violam-se os sagrados direitos que tem a Igreja Católica para intervir na educação dos seus filhos, como também os indiscutíveis direitos que, por sua vez, têm os pais de família na educação de seus filhos". [7]

Contra essa prepotência estatal, ensina Pio XI que pelo contrário "a missão de educar pertence, antes de tudo e acima de tudo, em *primeiro lugar* à Igreja e à Família, por direito natural e divino, e por isso de um modo inderrogável, inatacável e insubstituível". [8]

Acrescenta que o Estado tem também direito, mas depois, e não com os mesmos títulos. E citando Leão XIII, demonstra como se hão de conjugar todos esses direitos, em *acordo* vantajoso e necessário, no mesmo interesse do Estado. [9]

---

6) Denziger-Bannwart, Enchiridion, n. 1745.

7) Protesto dos Bispos do México, contra a Lei Orgânica da Educação Pública Mexicana, 12-1-1940.

8) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 14.

9) Pio XI, ibidem, p. 17, seg. Cfr. etiam L. Izaga, op. cit., p. 111.

Explanação

225. Ordinàriamente a Família é insuficiente para a completa e cabal educação, cabendo pois ao Estado o direito e o dever de educar

Já para as diversas *necessidades da vida,* a família de si é incompleta e necessita da sociedade civil. "Pertence à mesma razão do Estado que nele se encontrem todos os recursos para a vida humana, qual a temos na terra. E por isso compõe-se a cidade de vários agrupamentos onde um exerce a arte fabril, outro a têxtil, e assim por diante. Donde se põe de manifesto que o Estado é sociedade perfeita. *Est enim de ratione civitatis, quod in ea inveniantur omnia quae sufficiunt ad vitam humanam, sicut contingit esse. Et propter hoc componitur ex pluribus vicis, in quorum uno exercetur ars fabrilis, in alio ars textoria, et sic de aliis. Unde manifestum est quod civitas est communitas perfecta*". [10]

Também a insuficiência da família se verifica nas necessidades intelectuais e *educacionais.* E igualmente o Estado tem então o direito e o dever de intervir, pois é sua missão proporcionar o bem que as famílias não lograrem obter por si mesmas.

Assim, a *Constituição Brasileira* de 1946 dispõe que o Estado colabore para suprir lacunas, dando ao "sistema federal de ensino *caráter supletivo,* estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais". [11]

E' doutrina da *"Divini illius Magistri":* "Pertence ao Estado proteger o mesmo direito (de educação) na prole, quando viesse a faltar, física ou moralmente, a ação dos pais, por defeito, incapacidade ou indignidade, visto que o seu direito (dos pais) de educadores não é absoluto ou despótico, mas dependente da lei natural e divina, e por isso sujeito à autoridade e juízo da Igreja, e outrossim, à *vigilância e tutela* jurídica do *Estado* em ordem ao bem comum, tanto mais que a família não é sociedade

---

10) S. Tomás, In Polit., lib. I, lect. I.
11) Constituição Brasileira, art. 170, parágrafo único.

perfeita que tenha em si todos os meios necessários ao seu aperfeiçoamento. Em tal caso, excepcional de resto, o Estado não se substitui à família, mas supre as deficiências e providencia com os meios apropriados, sempre de harmonia com os direitos naturais da prole e com os sobrenaturais da Igreja". [12]

Note-se bem que o título do Estado à educação "é de ordem absolutamente *diversa* do título da Igreja e da família. Igreja e Família têm o seu direito derivado de sua paternidade, — uma, sobrenatural, — outra, natural. Quanto ao Estado, sua autoridade não emana da geração, senão ùnicamente da missão que lhe incumbe de trabalhar para o bem comum temporal". [13] E pois, segundo a doutrina da Encíclica sobre a Educação, o Santo Padre Pio XI faz brotar esses direitos *"das entranhas mesmas do Estado,* isto é, de seu fim, que é prover ao bem-estar temporal, ao bem-estar comum que floresce com o desfrutar da paz e segurança entre indivíduos e famílias, maior cúmulo de bens espirituais e materiais, proteção dessa paz e tranquilidade". [14]

226. a) Respeitados os direitos da Igreja e da Família

"O *estatismo absorvente,* notado em quase todos os países nos últimos tempos, levou as nações a esquecer até os preceitos do direito natural cristão que atribuía à Igreja e à Família, verdadeiros progenitores do educando, o direito primordial de educar com prioridade absoluta sobre o Estado, direito que ùnicamente pode corresponder à educação juvenil". [15]

A Constituição Brasileira, embora não fale de absolutismo pedagógico, atribui à União competência para legislar sobre as "diretrizes e bases da educação nacional". [16]

Sem embargo, ensina Pio XI, "relativamente à edu-

---

12) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 15.
13) Cfr. R. Plus, op. cit., p. 48.
14) Cfr. L. Izaga, op. cit., p. 85.
15) J. Azpiazu, Direcciones Pontificias, p. 373.
16) Constituição Brasileira, art. 5, XV, 1.

cação, é direito ou melhor é *dever* do Estado proteger com suas leis o *direito anterior da família* sobre a educação cristã da prole, como acima indicamos, e, por consequência, *respeitar* o direito sobrenatural da Igreja a tal educação cristã". [17]

Essa obrigação é lògicamente deduzida do papel do Estado, em face da Igreja e sobretudo em face da família, que ele naturalmente segue e não precede, na ordem natural e, logo, também no direito.

Efetivamente, a primeira obrigação do Estado reside na proteção dos direitos que o indivíduo tem na sua natureza e no fim a que se destina. E a sociedade civil não sòmente há de *respeitar* esses direitos, mas ainda *protegê-los.* [18]

227. b) Favorecendo a ação educativa da Igreja e da Família

De muitos modos, diz Pio XI, pode o Estado promover a instrução e a educação da juventude. "Primeiramente e por si, *favorecendo* e ajudando a iniciativa e esforço da Igreja e das famílias; e, quanto eficaz isso seja, demonstram-no a história e a experiência... *Completando* este esforço, quando ele não chegue ou não baste, também por meio de escolas e instituições próprias, porque o Estado, mais que ninguém, possui meios de que pode dispor para as necessidades de todos, e é justo que deles use para vantagem daqueles mesmos de quem derivam". [19] "O amparo à cultura é dever do Estado". [20]

Aliás, favorecendo e prestigiando a ação educativa da família e da Igreja, o Estado está provendo *à sua própria defesa* e conservação, pois sòmente a formação religiosa é capaz de vencer todas as recalcitrantes antissocialidades que se encontram no homem. [21]

---

17) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 15.
18) Cfr. Legrand, Précis de Sociologie, p. 108.
19) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 16, sg.
20) Constituição Brasileira, art. 174.
21) Cfr. P. Bureau, Le bon citoyen de la Cité Moderne, p. 180, sg.

Ao passo que, pelo contrário, adverte Pio XII: "Um sistema de educação que não respeitasse o recinto sagrado da Família cristã, protegido pela santa Lei de Deus, um regime que lhe solapasse as bases e impedisse a juventude aproximar-se de Jesus Cristo, abeberar-se às fontes de vida e de alegria do Salvador (Is 12, 3), que pregasse a apostasia de Cristo e de sua Igreja, como símbolo de fidelidade ao povo, ou a determinada classe social, — esse regime pronunciaria contra si mesmo o *aresto de condenação*, e experimentaria a seu tempo a infalível verdade das palavras do profeta: Os que se afastam de Ti, serão escritos na terra (Jer 17, 13)". [22]

Notara-o já o Cardeal Sílvio Antoniano[23]: "Quanto mais o governo temporal se coordena com o espiritual e mais o favorece e promove, tanto mais concorre para a *conservação do Estado*. Pois que, enquanto o superior eclesiástico procura formar um bom cristão com a autoridade e os meios espirituais, segundo o seu fim, procura ao mesmo tempo e por necessária consequência formar um bom cidadão, como ele deve ser sob o governo político. O que verdadeiramente se dá, porque na Santa Igreja Católica Romana, cidade de Deus, é absolutamente uma e a mesma coisa, o bom cidadão e o homem de bem".

228. c) Criando máxime as escolas de significação mais social que familiar

A própria noção dos direitos do Estado o justifica, porquanto ele há de prover ao *bem comum*. Assim, o que dizia Aristóteles das disciplinas liberais que dispõem a inteligência a seu fim próprio, podemos aplicá-lo à educação, no ângulo do Estado: "Convém que, na cidade bem ordenada, sejam os jovens educados nas disciplinas úteis ao fim da comunidade: com efeito, aquilo que se ordena a uma finalidade qualquer, deve ser preparado e disposto para ela. Ora, os jovens se ordenam para o fim

22) Pio XII, Summi Pontificatus, 1939.
23) Citado por Pio XI, na Divini illius Magistri, p. 19.

da república, e a instrução e a disciplina são como preparação deles para essa finalidade". [24]

Tendo em vista essa significação *social* de seu múnus, "o Estado pode exigir e por isso procurar que todos os cidadãos tenham o necessário conhecimento dos próprios deveres cívicos e nacionais, e um certo grau de cultura intelectual, moral e física, que, dadas as condições dos nossos tempos, seja verdadeiramente reclamada pelo bem comum". [25]

Acertadamente, pois, estabelece a Constituição Brasileira a obrigatoriedade do ensino primário, em língua nacional, e gratuito, urgindo a obrigação em casos particulares. [26]

Mais ainda, há de o Estado vigiar pela criação ou sustentação das escolas de *Serviço Social, Orientação e Ensino Profissional, Ensino Prevocacional;* está no seu legítimo papel.

Os próprios *institutos superiores* poderiam ser orientados pelo Estado nesse sentido social. Não sem razão fala Legrand[27] do ideal espiritual *coletivo* e da missão *social* da arte.

229. d) Coordenando as atividades educadoras

No sentido do bem da comunidade, "é o Estado o meio principalíssimo dentre os obtidos pela razão humana; e para ele devem convergir todas as sociedades humanas. *Est civitas principalissimum eorum quae humana ratione constitui possunt. Nam ad ipsam omnes communitates humanae referuntur*". [28] Também, sob o mesmo aspecto do bem comum, é o maior *responsável* pelo fim educacional humano da sociedade — o bem perfeito intelectual: "Tudo quanto interessa à educação da juventude cumpre determinar e ajustar consoante a utilidade pública, cuja finalidade é o bem supremo intelectual. *Omnia*

24) S. Tomás, In Polit., lib. VIII, lect. 1.
25) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 16.
26) Constituição Brasileira, art. 168, I, II, III e IV.
27) Legrand, Précis de Sociologie, p. 128, sg.
28) S. Tomás, In Polit. Prologus.

enim quae circa juniores sunt oportet commensurari et determinari secundum hoc quod utilia sunt ad finem reipublicae quod est bonum perfectum secundum intellectum" [29]

Ensina o Santo Padre Pio XII: "E' nobre prerrogativa e missão do Estado controlar, auxiliar e *coordenar as atividades particulares e individuais* da vida nacional, fazendo-as convergir racionalmente para o bem comum, que não pode ser determinado por concepções arbitrárias, nem receber sua norma primàriamente da prosperidade material da sociedade, mas sim buscá-la no desenvolvimento harmônico e natural perfeição do homem, para quem o Criador ordenou a sociedade, como instrumento e tutela". [30]

Ao Estado cabe, logo, restringir e determinar, para coordenar. De fato, "se é abusivo o Estado que, além da medida reclamada pelo bem comum, suprime o exercício da liberdade natural, não menos culpado é o Estado libertário que, pela *licença que concede a todos*, impede aos melhores o uso reto de sua liberdade. O primeiro extingue a vida, o segundo a corrompe". [31]

O direito e dever de *coordenação* supõe portanto "a vigilância e regulamentação das iniciativas educadoras, públicas e privadas, a fim de que não se estorvem mùtuamente, e para que em todas elas sejam observadas as leis da higiene, as exigências do bem público, os princípios fundamentais da moral cristã e da vida social e as normas evidentes de uma racional pedagogia. E como todo país civilizado deve preparar seus cidadãos para o exercício das profissões que podem comprometer a segurança e saúde física, tem o Estado o direito de exigir das instituições docentes o complexo de condições de capacidade, os meios econômicos e recursos que possam garantir formação adequada e sólida" [32]

---

29) S. Tomás, In Polit., lib. VIII, lect. II.
30) Pio XII, Summi Pontificatus. 31) Card. Villeneuve, Conferência em Montréal, 29-I-1938.
32) Luís Izaga, op. cit., p. 87.

230. e) Reservando-se com exclusividade, em determinadas circunstâncias e esferas, a instrução referente ao bem coletivo

Esclarece o Santo Padre Pio XI [33] que o respeito aos direitos da Igreja e da Família "não impede que para a reta administração do Estado e para a defesa interna e externa da paz, coisas tão necessárias ao bem comum e que requerem especiais aptidões e peculiar preparação, o Estado *se reserve* a instituição e direção de escolas preparatórias para o exercício dalgumas das suas funções, e nomeadamente para o *exército*, desde que *não ofenda os direitos da Igreja e da Família* naquilo que lhes pertence.. Em geral, pertence à sociedade civil e ao Estado a educação que pode chamar-se *cívica*, não só a da juventude, mas também a de todas as idades e condições, que consiste na arte de apresentar pùblicamente tais objetos de conhecimento racional, de imaginação e de sensibilidade, que atraiam a vontade para o honesto e lho inculquem por uma necessidade moral, tanto pela apresentação da parte positiva de tais objetos, como pela da negativa, que impede os contrários. Tal educação cívica, tão ampla e múltipla que *compreende quase toda a ação do Estado* para o bem comum, assim como deve ser informada pelas normas da retidão, assim também *não pode contradizer a doutrina da Igreja* que foi divinamente constituida e é mestra destas normas".

Cumpre, enfim, ainda atender às *circunstâncias:* "Não podem as atribuições da sociedade civil ser semelhantes numa comunidade complexa como são, por exemplo, as nações da Europa de hoje, e numa sociedade simples como certos agrupamentos de caçadores, pescadores e agricultores". [34]

---

33) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 16.
34) Legrand, op. cit., p. 108.

231. f) Fugindo ao injusto monopólio escolar, ofensivo do direito natural da Família, da Igreja e da sã liberdade

Ouçamos primeiro a doutrina da *"Divini illius Magistri"* "E' claro que, em todos estes modos de promover a educação pública e privada, o Estado, além de observar a justiça distributiva, deve também respeitar os direitos congênitos da Igreja e da Família sobre a educação cristã. Portanto é *injusto e ilicito todo monopólio educativo* ou escolástico, que física ou moralmente constrinja as famílias a frequentar as escolas do Estado, contra as obrigações da consciência cristã ou mesmo contra as suas legítimas preferências". [35]

Esse monopólio efetivamente seria injusto, porquanto, em primeira razão, o Estado *não tem direito de privar a família* da escolha de mestres e escolas, segundo a conveniência e preferências legítimas da mesma sociedade familiar; sobretudo se sòmente o Estado abrisse escolas. Nem, *jure proprio,* poderá o Estado obrigar os pais a mandar os filhos a *qualquer escola que eles escolham,* devendo apenas limitar-se a exigir o mínimo de cultura intelectual, moral e física que seja realmente indispensável para o bem comum.

Não esqueçamos que o *indivíduo* tem um destino pessoal, que transcende a cidade terrestre; a *família* é anterior ao Estado; e a *Igreja,* porque sobrenatural, é simplesmente superior à sociedade civil.

Qualquer absolutismo pedagógico, da parte do Estado, viria ferir todos esses direitos.

Segunda razão contra o monopólio, é que o Estado *não tem o direito de impor uma doutrina filosófica uniforme,* a não ser que ele possuísse a verdade absoluta. Realmente, que infalibilidade poderia invocar, para justificar tal imposição? Além disso, esse constrangimento impediria o verdadeiro progresso das ciências, porque as acorrentaria a uma determinada teoria política, impedindo a

---

[35]) P i o XI, Divini illius Magistri, p. 16.

salutar emulação entre vários professores. Quando Hegel dominava na Alemanha com seu prestigio, nota Cathrein[36] sòmente por uma rara excepção alguém não hegeliano lograva obter uma cadeira no magistério.[37]

232. As *objeções* dos monopolistas são inconsistentes: Pretendem alguns separar a instrução (reservada ao Estado exclusivamente) e a educação (deixada à família). Impossível. A instrução não só é parte, e não pequena da educação, senão também grande meio de educação. Por igual, a educação supõe a instrução, visto como a vontade do homem exige, para sua orientação, as luzes da inteligência. Não se podem, logo, separar: "Quem, pois, divorciasse a instrução da educação, teria mutilado ou destruido a ambas. *Qui igitur instructionem ab educatione divelleret, utramque mutilaret vel destrueret*".[38]

Outros, para coonestar esse suposto direito do Estado, falam de uma maior *garantia do progresso* cientifico, *direção mais exata, difusão mais ampla* e universal do ensino. Mas não há tal. A emulação do ensino livre é muito maior garantia do progresso; a direção do Estado absolutamente não se pode pretender a menos sujeita a erros; nem há necessidade, para mais ampla difusão da cultura, de recorrer ao monopólio, bastando que o Estado proteja e incremente todas as iniciativas educadoras, venham de onde vierem, uma vez que se enquadrem dentro de normas morais e cientificas, como dissemos acima.[39]

Artigo 7. JESUS CRISTO MESTRE

233. Examinadas as sociedades educadoras, completemos este capítulo com algumas considerações acerca do *educador* e seus dotes, porque as sociedades que educam, fazem-no não só imediatamente por si e pelo ambiente que criam em volta do aluno, senão também e ordinàriamente pela eficaz ação de um *mestre*. "As boas escolas são fru-

---

36) Cfr. Cathrein, Filosofia Morale, II, 573.
37) Cfr. R. Plus, op. cit., p. 57; Cathrein, Philosophia Moralis, 444, sg.
38) Cathrein, Philosophia Moralis, p. 445.
39) Cfr. Llovera, Sociología Cristiana, p. 130.

to não tanto dos bons regulamentos, como principalmente dos bons mestres". [1]

Diremos inicialmente dos *dotes do mestre* e depois, para maior proveito e utilidade, assim como para fixar concretamente essas qualidades num exemplo, estudá-las-emos em quem realizou cabalmente o tipo de educador — o *Divino Mestre* Nosso Senhor Jesus Cristo.

Tese XXVIII — Os dotes do verdadeiro mestre e perfeito educador encontram-se reunidos de maneira sobreeminente na pessoa de Nosso Senhor Jesus Cristo, e se deduzem

a) De suas qualidades de educador

b) Do método por ele empregado

c) Dos meios de que lançava mão e maneira de aplicá-los

d) Dos frutos obtidos pelo seu magistério

e) Dos mesmos fracassos que experimentou,

Considerações que no-lo apontam como perfeito modelo de mestre.

Prenoções

234. Os dotes do mestre e educador

Das teses precedentemente estudadas podemos colher várias conclusões a respeito da questão que ora nos interessa. Realmente, se o educando é o agente principal na sua educação (tese XXII), se deve ser eminentemente ativo e não passivo (tese XXIII), e se, todavia, ele tem necessidade de um mestre, para atualizar-lhe as capacidades germinais, ordenar-lhe metòdicamente o desenvolvimento, apresentar-lhe para auxilio os símbolos como resumo da experiência já feita (tese XXIV), segue-se que o mestre há de ter qualidades preciosas e indispensáveis, a saber: não sobrepor-se ao educando, ensejar-lhe suficiente âmbito em que possa mover-se sem constrangimento, alentar-lhe as iniciativas, conhecer perfeitamente a ciência a fim de ajudar o discípulo com enriquecer-lhe a inteligência e a memória, guiá-lo para que se não extra-

[1]) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 30.

vie, etc., dotes que chamaríamos *profissionais* e que não podem faltar em quem quer que pretenda constituir-se mestre.

235. Mas havemos de acrescentar ainda qualidades *morais*, não menos indispensáveis. Assim as enumera Boécio[2]: "Verdadeiro nas palavras, justo nos conceitos, providente nos conselhos, fiel ao prometido, fisionomia sempre idêntica, amável no trato, ornado de virtudes, insigne pela mansidão. Há de ser também simples, bondoso, firme, provecto não de anos mas de madura ciência, nada negligente, nada arrogante. *In sermone verax, in judicio justus, in consilio providus et in commisso fidelis, constans in vultu, pius in afflatu, virtutibus insignitus, bonitateque laudabilis existat. Tenetur quoque ruditus esse, mansuetus, rigidus, antiquus non annis sed perpetuali scientia, non negligens, non arrogans*".

Qualidades todas *indispensáveis*, porquanto necessárias todas, para que o educador exerça eficazmente seu múnus de intervir diretamente na formação do educando, goze de autoridade sobre ele, tenha sua confiança, para que o possa auxiliar primeiro a libertar-se dos impecilhos intelectuais e morais, e tornar-se depois senhor das próprias atividades; necessárias ainda, para que logre despertar nas inteligências a sede da verdade, e conforte a vontade dotando-a de superior energia em face do dever.

236. Grave responsabilidade incumbe pois ao educador, que, além do mais, deverá ainda possuir *personalidade*, viril, decisiva, característica, a fim de que possa *formar* as mentalidades jovens, que nisto sobretudo e não tanto no enriquecer a memória, há de consistir a tarefa do mestre deste nome digno.

Personalidade, entanto, que se não fechará sobre si mesma, senão que se voltará para os educandos, a estudar-lhes a *psicologia individual* e o caráter, as tendências e preferências, modos de ser da inteligência e da vontade, para multiplicar-se em cuidados adequados e criteriosas aplicações particulares: "Não há duas almas idênti-

[2]) Boécio, De Scholarium Disciplina, cap. VI.

cas, pensava Leibniz, como não se encontram duas folhas de carvalho absolutamente iguais". E o confirma S. Paulo com dizer que "diferenciamos como as estrelas em claridade, *differt stella a stella in claritate*" [3]

237. Coroa de todos os dotes, o *amor* aos educandos. E o Santo Padre Pio XI anela por "bons mestres, egrègiamente preparados e instruidos, adornados das qualidades intelectuais e morais exigidas pelo seu importantíssimo ofício, e que se *abrasam dum amor puro* e divino para com os jovens que lhes foram confiados, precisamente porque amam Jesus Cristo e a sua Igreja, de quem eles são filhos prediletos, e por isso mesmo têm verdadeiramente a peito o bem das famílias e da sua pátria" [4]

Porque o educador não é apenas um artífice. Mas é pai. Engendra também, em semelhança de natureza. Pertence-lhe a ele também a solene fórmula de Deus, ao criar o homem: "Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. *Faciamus hominem ad imaginem et similitudinem nostram*". [5] *"La création de l'homme,* disse Dupanloup, *fut avant tout le résultat d'une délibération suprême, puis une action divine, et enfin un souffle, une inspiration de l'éternelle vie. Telle fut la grandeur de la création de l'homme: telle doit être l'oeuvre, la gravité et la grandeur de son éducation, tel le respect qui lui est dû. Voilà ce qu'il est capital de bien entendre, quand on touche à cette oeuvre*" [6]

238. Uma lição de S. Tomás

Também o Doutor Angélico, numa lição de altíssimo interesse, se ocupa dos dotes do mestre [7]: "In magistro qui elegitur, *quinque* sunt requirenda, scilicet, mens ingeniosa, vita honesta, humilis scientia, eloquentia, docendi peritia.

Mens ingeniosa, ut inter ea quae doceri possunt, sciat

---

3) I Cor 15, 41.
4) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 30.
5) Gên 1, 26.
6) Cfr. Siméons, Cours de Pédagogie, p. 157, sg.
7) S. Tomás, De Eruditione Principum, lib. V, cap. IX.

eligere meliora, nec totum ex alienis scriptis accipiat, sed aliqua inveniat.

Requirenda est *vita honesta,* quia turpe est doctori, cum culpa redarguit ipsum. Multum juvat vita honesta doctrinam. Seneca: Longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla. Illum elige auditorem, quem magis imiteris cum videris, quam audieris. Hieronymus: Non confundant opera tua sermonem tuum. Parum proficit ejus doctrina cui repugnat vita.

Requirenda est *humilis sapientia:* Eccles.: Antequam loquaris disce. Socrates cuidam interroganti quomodo posset optime dicere: Si nil, inquit, dixeris, nisi quod bene sciveris. *Humilis* debet esse scientia: illa enim quae inflat non est pura nec vera scientia. Prov.: Ubi humilitas, ibi sapientia.

Eloquentia requirenda est: Sapientia sine eloquentia parum prodest. Cicero: Nil est quod male narrando non possit depravari.

Peritia docendi requirenda est ad quam *quinque* pertinent, scilicet apertio, brevitas, utilitas, suavitas et maturitas.

Aperta debet esse doctrina ut ab omnibus intelligatur. Prosp.: Tam apertus debet esse sermo docentis, ut ab intelligentia sua nullos, quamvis imperitos, excludat. Ad hoc quod doctrina sit manifesta multum valent exempla.

Laudabilis est *brevitas* in docente si sit *moderata.* Hieronymus: Nimia prolixitas onerat sensus legentium et immoderata brevitas praescindit studiorum desiderium.

Utilitas requiritur in doctrina. Isaias: Ego Deus tuus docens te utilia. Seneca: Non multis opus est sed efficacibus.

Suavitas laudabilis est in doctrina. Eccl.: Tibiae et psalterium suavem faciunt melodiam, et super utramque lingua suavis.

Maturitas, idest mediocritas inter velocitatem et tarditatem, laudabilis est in doctrina. Seneca: Philosophi pronuntiatio sicut vita, debet esse composita. Dicendi cele-

ritas philosophiae non satis decora est, quae ponere debet verba, non projicere.

Debet doctor in doctrina intendere, scilicet ut *instruat, placeat* et *ad bonum moneat*".

E' um resumo, com as mesmas palavras de S. Tomás, do capítulo IX do quinto livro do opúsculo XXXVII, *"De eruditione Principum"*.

Explanação

Jesus Cristo, perfeito modelo de educador e de mestre [8]

a) Pelas suas qualidades de educador

239. a) AUTORIDADE. Se "a educação é em primeiro lugar obra de autoridade" [9], porque continuação da criação divina, Jesus Cristo a teve em grau altíssimo. Clemente Alexandrino[10] o chama *Pedagogo da Humanidade,* mostrando-o já no *Antigo Testamento* a assumir este título por boca de Oséias: Eu sou vosso Mestre. Ele conduziu depois, como verdadeiro pedagogo, ao povo nos desertos, entre as ardências da sede, dirigindo-o e guardando-o como à pupila dos olhos, defendendo-o como a águia aos aguiluchos, levando-o a terras de bênção. No *Novo Testamento,* o próprio Pai Celeste o proclama Mestre, quando ordena que o ouça a humanidade, *Ipsum audite.* Ele mesmo se diz caminho, verdade e vida, o único Mestre: Vós me chamais Mestre e Senhor e bem no dizeis, que na verdade o sou. Um só é o vosso Mestre, Cristo. E ensinava como quem tinha autoridade, *tamquam potestatem habens.* Autoridade que Ele exercia de maneira suave, mas firme, justificando-a com o *exemplo* divino de sua vida toda virtude: Quem de vós me arguirá de pecado? E todos, de responder: Fez bem todas as coisas, *bene omnia fecit.*

240. b) CIÊNCIA. Jesus é o Verbo Eterno de Deus, dele procedendo por natureza, consubstancial ao Pai, imagem de sua substância. Luz de luz, Deus verdadeiro de Deus

---

[8]) Cfr. Meschler, Jésus, Cap. II, La Pédagogie de Notre Seigneur. [9]) Dupanloup, De l'Education.

[10]) Clemente Alexandrino, trad. Abele Boatti, Il Pedagogo, I, 61, sg.

verdadeiro. E' onisciente, pois. E' *luz* de todo homem que vem a este mundo. Aquele por quem todas as coisas foram feitas e sem ele nada foi feito. Ele sabe que é luz, e quem o segue não anda em trevas, *Ego lux et qui sequitur me non ambulat in tenebris.* Com que perfeição, logo, há de *conhecer todas as coisas* que Ele mesmo fez e sobretudo a *natureza humana,* também obra sua, para o ensino adequado de tudo a todos? Por isso maravilhavam-se os seus ouvintes. Sua ciência era *eloquente* também: Nenhum homem jamais falou como este homem, confessavam todos, inclusive seus inimigos. Espantavam-se os doutores e perguntavam-se donde haveria Ele haurido saber tão vasto. Pasmavam máxime com as suas respostas, tão discretas, tão incisivas, tão irretorquíveis. [11] Ciência tão universal, contudo *cheia de humildade.* Ele não se comprazia em altíssimos sermões, mas descia a fazer a verdade acessível a todos, ainda os pequeninos. Na expressão de Pascal, "Jesus diz coisas grandiosas com tanta simplicidade que não parece as tenha pensado; di-las entanto com tanta clareza que bem se vê o que delas pensava". [12]

241. c) AMOR. Imenso seu amor às *crianças:* Deixai que venham a mim. Abraça-as. Fulmina tremendas ameaças contra os que as escandalizam. Promete esplêndida recompensa aos que as educam. Ensina a dignidade delas, o respeito que se lhes deve. Aos *discipulos:* quantos sacrifícios e que mostras de intenso afeto! Como é delicioso aquele *"quem amas infirmatur",* quando Lázaro adoecera. Aos *apóstolos:* dedica-se todo à instrução deles, quere-os sempre junto de si, chama-lhes filhinhos, *"filioli",* na hora triste da despedida. É-lhes fiel, ainda depois da torpe traição e abandono... Amor equilibrado, que jamais o desvia de sua missão. Ao predileto Pedro não vacila alcunhar Satã, quando o pretendera demover de sua Paixão. Nele, a amizade não conheceu as desfalências e os graves defeitos que tantas vezes a desfiguram entre os homens. [13] Ama também a seus *inimigos:* Judas, o ladrão,

11) Cfr. P. Lorson, Le visage humain de Jésus, p. 47, sg.
12) Em Longhaye, La Prédication, p. 54 e 74.
13) Cfr. Lorson, op. cit., p. 86, sg.

a todos os algozes: Pai, perdoai! Não sabem o que fazem. Porque a todos Ele veio ensinar. E sem amor não se ensina.

242. d) PACIÊNCIA. Os discípulos eram incultos, o povo grosseiro, os grandes enfatuados, os fariseus orgulhosos. Mas Jesus foi paciente ao extremo. Segundo S. Tomás, lembra Meschler, o mestre e o preceptor, em certa maneira, merecem a coroa do martírio, pela paciência que devem usar. O Divino Mestre tudo suportava, que bem conhecia as misérias e fraquezas da natureza humana.

243. e) DESINTERESSE. O Divino Pedagogo, diz Clemente Alexandrino, veio para nossa utilidade.[14] Não para fazer a vontade própria, senão a do Pai. Que esta era a nossa salvação. Por isso Ele convidava a seu amor os que sofriam e os que gemiam e os que andavam em tribulação para que os aliviasse. Sua vida foi um caminhar incessante para a Morte a que viera por salvar-nos, e nada o pôde demover um átimo dessa rota de abnegação total.[15]

244. f) ZELO. Ensinava a toda hora, em qualquer lugar, "não tendo necessidade da tribuna das sinagogas, nem da cátedra dos doutores; no poço de Siquém, às margens do mar, na barca balouçada pelas ondas, nas núpcias campestres, à mesa do fariseu, nos pórticos do Templo, na hospitaleira casa das irmãs de Lázaro, nas encruzilhadas e nas estradas largas, no ambiente místico do Cenáculo, em toda parte Ele exalava suas palavras de ensino, de amor, de inefável tristeza".[16]

245. b) Pelo método que empregava

Nota Longhaye como nós precisamos de duas coisas para aprender: primeiro, há mister sucessão e encadeamento das idéias que se entreliguem em seu evolver lógico; segundo, não podemos lograr o imaterial senão através do sensível. Largamente usou Jesus de mé-

---

14) Cfr. Clemente Alexandrino, op. cit., p. 86, sg.
15) Cfr. Chesterton, O Homem Eterno, p. 189.
16) Cfr. Longhaye, La Prédication, p. 50.

todo que correspondesse com absoluta perfeição a essas necessidades de nosso espírito. Seus discursos são apresentados de maneira progressiva e concatenada. Seu ensino é nitidamente *intuitivo,* constituindo caráter deles o uso das parábolas, método ótimo de fazer concretos e palpáveis os conceitos e conselhos de sua elevada moral. Nas parábolas compendiava todas as necessidades da alma, a fim de que aprendêssemos a provê-las: semeador, fermento, grão de mostarda, figueira estéril, campo semeado, as núpcias, a vinha e os sarmentos, etc. [17]

Ademais, o ensino de Jesus era *eminentemente ativo.* [18] De sobra Ele ensejava aos ouvintes o trabalho da própria reflexão, estimulava o raciocínio e guiava a mente dos seus interlocutores. Que dizem do Filho do Homem? perguntava aos discípulos. De quem é filho? Como pode ser filho de David, se David o chama Senhor? Eis a *proposição de um problema* à investigação dos circunstantes. Quem foi o próximo? — pergunta depois de uma parábola. Pois vai e faze o mesmo. Eis o *estímulo de uma reflexão* ensejada pela mesma narração de um fato incisivo. Ainda: Se podes crer, dizia Ele a um que lhe pedia um milagre, *exigindo o trabalho* do raciocínio e da vontade. Que magnífica *lição de ativismo* a pergunta que dirigiu ao fariseu, depois do perdão de Madalena: propõe uma parábola e pede a *conclusão,* forçando a *aplicação* também ao caso vertente. O mesmo, quando tomou a moeda do censo e perguntou de quem era a imagem e o exergo: Quando lhe responderam que de César, tirou a conclusão que também se impunha evidente à mente dos que o rodeavam. Assim Ele estimulava a reflexão, a vontade, a inteligência, e as dirigia e guiava. Como igualmente lançava mão do *recurso à autoridade,* como a "lugares de argumentação", nós o podemos comprovar por exemplo com a resposta que deu aos que o queriam co-

---

17) Longhaye, op. cit., p. 53, sg.; Riboulet, Histoire de la Pédagogie, 99.

18) Cfr. Pe. A. Negromonte, Filosofia Educacional, in Rev. Bras. de Pedagogia, Agosto de 1938.

nhecer: Estudai as Escrituras, *Scrutamini Scripturas.* Elas dão testemunho de mim. Dessarte, despertava o interesse, obrigava à atividade, salientava a autoridade. Não é possível encontrar método mais ativo e perfeito.

c) Pelos meios de que lançava mão e maneira de empregá-los

246. a) RECOMPENSA E CASTIGO. Jesus sabe que alguma coisa difícil não se aceita nem se abraça sem um bem anexo. Seu ensino e doutrina eram do céu e não da terra. Para os fazer aceitar, portanto, Ele usa de aliciantes promessas de *fartas recompensas.* Fala do céu, nomes escritos no céu, núpcias celestes, ausência de toda dor, gozo de todos os bens. Porque para alcançar o fim sobreelevado e sumo a que Ele acenava, é preciso renúncia total, odiar a própria vida, não amar ao pai e à mãe ou às posses, mais do que a Ele. Não desconhecia entanto o Divino Mestre que ainda assim não era a sanção suficiente, e lançava mão também das *ameaças e castigos.* A este passo, Clemente Alexandrino lembra Platão que dizia: "Com dar um castigo se faz um imenso benefício, porque da justa punição a alma renasce mais pura e mais bela" [10] Jesus advertia Jerusalém que matava os profetas e os lapidava, lembrava quantas vezes a quis remir de suas iniquidades, e ela recusou. Mas o castigo seria inexorável, mais do que a outras cidades, porventura menos favorecidas dos celestes convites à penitência. Exprobrava os fariseus, caiados sepulcros cheios de podridão, o raposo Herodes, os discípulos e os apóstolos, os circunstantes, geração incrédula e perversa, de fé escassa, preocupados com materialidades e preeminências.

247. b) APLICAÇÃO DO ENSINO. Os preceitos que ensinava e mandava, fazia-os Jesus imediatamente aplicados, não desconhecendo que essa é a melhor maneira de reter e aprender especulativas noções. *Envia* os Doze e eles voltam radiantes, *manda* aos Setenta e Dois,

---

[19]) Lembrado por Clemente Alexandrino, op. cit., p. 70.

faz dos seus apóstolos *recrutadores de apóstolos, aplica Ele mesmo* as noções que apresenta, a fim de que assim façam também os discípulos: Dei-vos o exemplo para que, como eu fiz, assim vós o realizeis também. Ensina o respeito às leis e as obedece, mandando a Pedro que pague o devido ao fisco.

248. c) CONTINUIDADE DO ENSINO ESPECULATIVO E PRATICO. Não ignorava o Mestre Divino que a "repetição é a alma dos estudos" e que, de muito iterada, a noção que se quer inculcar acaba por se gravar indelèvelmente. E, pois, *insiste* na sua doutrina de renúncia, de humildade, da só necessidade do reino de Deus, da oração que deve ser ininterrupta. Manda que os apóstolos ensinem a observar sempre *todos* os seus mandamentos. Que permaneçam na sua dileção, no amor do Pai, na perseverança *até o fim*. Dava exemplo de *indefesso zelo* na doutrinação do Evangelho, a ponto de o notarem os evangelistas, fatigado da jornada, *fatigatus ex itinere*, alternando os dias de estafante pregação ao povo com as noites de oração ao Pai, *in oratione Dei*.

249. d) ESCOLHA DO MAIS IMPORTANTE. Em sua universal sabedoria, Ele podia ter ensinado profusamente todas as ciências humanas e todas as aplicações industriais que elas comportam. Mas Ele sabe que não é essa a missão de seu ensino. Aprendei, dizia, a humildade e a mansidão. "Aprendei de mim, não a criar o mundo, não a fazer milagres, não a disputar subtilmente sobre Deus e a Trindade, não a realizar trabalhos de Hércules, mas aprendei de mim que sou manso e humilde de coração; este é o cerne, e a súmula de minha doutrina e da perfeição evangélica. *Discite a me non mundum creare, non miracula facere, non subtilia de Deo et sancta Trinitate disputare, non Hèrculeos labores et facinora patrare, sed quia mitis sum et humilis corde; hic est apex et breviarium meae doctrinae et evangelicae perfectionis*". [20] Não perfilhava a pletora dos programas: Reprovava a solicitude

---

20) Cornélio a Lapide, In Mt 11, 29.

preocupada, *erga plurima,* para aceitar que *unum est necessarium.* Ensinava que a verdadeira ciência é conhecer a Deus e a seu Enviado, Jesus Cristo. Às questões ociosas, que lhe eram por vezes propostas, dava respostas que significavam seu alheamento aos assuntos que não diziam com seu múnus doutrinal: — Quem me constituiu juiz entre vós?

250. e) GRADUAÇÃO DO ENSINO. Não encontramos nos discursos de Jesus nenhuma precipitação. Verificamos, ao contrário, que Ele lança a semente e fica à espera do resultado. Ensina *gradativamente,* auxiliando quem lhe pergunta. Ao moço que desejava salvação, responde que observe os mandamentos. Mas ele quer mais, ser perfeito. Então Jesus acrescenta os conselhos. Não se antecipa: respeita a natureza humana que não procede de salto, senão por sucessivo conhecimento. Assim, a revelação de sua Paixão, aos próprios discípulos, foi gradual. Também o anúncio da Eucaristia. Mais. No fim de sua carreira mortal, achava que os discípulos não podiam ainda suportar certos ensinamentos: — Tenho ainda muito que vos dizer que ainda não suportais, *quae non potestis portare modo.* Exemplo de discrição de mestre e respeito à fraqueza da inteligência e vontade do discípulo.

251. f) ADAPTAÇÃO AO ALUNO. Os Judeus gostavam de imagens e paralelismos, e o Divino Mestre só lhes falava em parábolas, *sine parabolis non loquebatur eis.* "Ensinava a todos, grandes ou pequenos, pobres ou ricos, desde o Sumo Sacerdote, até a pobre Samaritana. Sabia adaptar-se; com Nicodemos, doutor em Israel, é profundo, sublime, toca os mais altos mistérios. Com os escribas e sacerdotes, apóia-se na lei e nos profetas. Com o povo, é simples, familiar, fala dos trabalhos do campo, em parábolas fáceis e límpidas. Com a simplicidade, usa de reserva e prudência. Que discrição sua atitude em face da adúltera! Que reserva nas palavras ao ensinar os mais delicados preceitos da moral, a santidade do laço conjugal ou os encantos da virgindade! Sua prudência

neste ponto é tão grande e suas palavras tão castas, que a mais branca e inocente alma de criança pode ler e reler o Evangelho sem que nada venha inquietar seu pensamento e sombreá-lo". [21]

Esta adaptabilidade do Mestre se evidencia màximamente na educação dos *Apóstolos*. Tinha para eles uma doutrina à parte: A vós é dado conhecer os segredos do Reino. Explicava-lhes o sentido das parábolas, doutrinava-os privadamente, *quod in aure auditis,* para que mais tarde ensinassem por sua vez, *praedicate super tecta.* Corrigia-os nos seus defeitos, ciúmes, falta de fé, ambições, espírito de vingança. Faz milagres só para eles. Inculca as virtudes apostólicas, que lhes seriam de absoluta necessidade: renúncia generosa, ardor para o trabalho, vigilância e oração, suportar as privações, alegrar-se nos sofrimentos, não se preocupar com coisas da terra. Aqui, maiormente, vemos quanto Jesus conhecia o coração humano, desde a maneira de chamar os apóstolos, diversa para cada qual, segundo os temperamentos: A Pedro, natureza generosa e entusiasta, acena grandes cometimentos; à João, de maneira sobremodo suave; a Filipe, a Mateus, a Natanael, de acordo com o caráter de cada um. Como procedeu depois para com Tomé, os de Emaús, para com Pedro, quando pediu que apascentasse o seu rebanho...

252. d) Pelos frutos obtidos

"Para saber até onde pode chegar a onipotência da educação, afirmou Kant[22], seria necessário que um ser de natureza superior se encarregasse de educar os homens". Pois o temos perfeitamente no Divino Mestre e nos frutos que obteve o seu ensino celeste.

Formados por Jesus, puderam os Apóstolos receber com o Espírito Santo o complemento da santidade que os levou a empreender a conquista do mundo, para a doutrina do Crucificado. Entre os demais, po-

[21]) P. Charrier, Le Sacré Coeur, p. 17, sg.
[22]) Citado em Compayré, Historia de la Pedagogía, p. 274.

demos admirar Lázaro, Marta, Maria Madalena, e sobretudo "a obra prima de Nosso Senhor em sua passagem sobre a terra — Maria Santíssima". [23]

Jesus entretanto é o Pedagogo da Humanidade. E todos quantos, depois dos Apóstolos, se deixam levar e conduzir pelo ensinamento deste Divino Mestre, constituem-se quase milagres da natureza humana, como anjos habitando num corpo espiritualizado pela prática fiel dos preceitos do Mestre. Os Santos são o vivo testemunho de que Jesus é o perfeito e acabado modelo do Educador e Mestre. [24]

253. e) Pelos mesmos fracassos que experimentou

Ainda nos fracassos que, a olhos puramente humanos, obscurecem o ensino de Jesus. Ele é modelo de Mestre. Aparentemente, em efeito, Ele malogrou os seus esforços. O povo a cuja salvação viera o não reconheceu, os sacerdotes o condenaram e crucificaram, seus discípulos o traíram covardemente, os apóstolos o abandonaram. Depois, nas almas dos cristãos, seus outros discípulos, quanto pecado. Em cada alma, ainda de justo, quantas desfalências... Se de um lado esses fracassos nos ensinam que são abismos as possibilidades de malicia e de resistência à graça, por parte da nossa mísera natureza, de outro lado, nos reconfortam e ensejam mais uma preciosa lição: Os que ensinamos, havemos de encontrar malogros, é certo; nossa atitude única e inflexível sempre deverá ser a decisão firme de cumprirmos a vontade de Deus, esforçando-nos de todas as forças para obter os resultados bons, mas sujeitando-nos com inteiro abandono às disposições sempre adoráveis da Divina Providência, que pode permitir ou querer o fracasso para nosso maior bem e para sua maior glória. Máxime no ensino, havemos de plantar e regar com suores, lágrimas, com sangue talvez. Nunca nos esqueça porém que dar o incremento a Deus só pertence.

---

[23]) Lagrange, L'Evangile de N. S. J. C.

[24]) Cfr. Meschler, Jésus, p. 80, sg. Quatuor Evangelia.

CAPITULO V

Causa Material na Educação

Artigo 1. O EDUCANDO E A VIDA DOS SENTIDOS

254. A causa material na educação, evidentemente, é o próprio educando, visto como ele é que, em suas faculdades e disposições, há de receber os hábitos que o orientem para conhecer e agir, segundo os princípios que aprende.

Entanto, tríplice pode ser a consideração do educando: *Primeiro,* em si mesmo, enquanto é um composto substancial de corpo e alma, com sentidos e potências espirituais. Donde a verificação filosófica das razões e da extensão da educação física, da educação intelectual e da educação da vontade. E como os contemporâneos dão importância transcendental ao "inconsciente", cuja pedagogia dizem alguns ser a única realmente profunda, caber-nos-á examinar também essa questão. Teremos assim as teses XXIX, XXX, XXXI e XXXII. *Segundo,* o educando pode ser estudado com relação aos demais, enquanto ser social. Cumpre, pois, um exame dos postulados socialistas e comunistas, o que faremos nas teses XXXIII e XXXIV. *Terceiro,* finalmente, ele se pode estudar no estado em que se encontra, para que nossos conhecimentos não sejam especulativos sòmente, senão sobremaneira práticos. Será a última tese, em que examinaremos o Naturalismo (tese XXXV).

255. As diferenças individuais

Poderia constituir uma objeção preliminar ao estudo de teses gerais de aplicação a todos os educandos, o fato das *diferenças* que irredutivelmente se encontram em ca-

da indivíduo. Desde as condições somáticas até os processos superiores. Realmente, o *sistema nervoso,* em cada um, corre determinadas direções, recebe algumas impressões melhor que outras, com diferença de grau, talvez de qualidade. Titchener o compara[1] à linguagem. Esta, de fato, tem por finalidade a mesma comunicação das idéias. Entanto, *"just as different languages are differently adapted to the perfomance of special functions, — Italian is the language to sing in, German the language to philosophise in, French the language for science, English the language of commerce and practical intercourse, — so different nervous systems are differently adapted to the perfomance of special functions"* Mas, responde o mesmo psicólogo, essas diferenças não constituem obstáculo à construção de teses gerais, porquanto as diferenciações afinal se reduzem dentro de certos grupos, onde elas concordam: *"a fundamental agreement, and a great variety of detail. The mental differences grouping themselves, as the physical differences about a central type or standard"*.[2]

Cumpre, logo, deduzir das teses gerais a aplicação aos indivíduos, aplicação que comportará, — seja na educação fisica, seja na intelectual, seja na volitiva, — as diferenciações exigidas e que o mestre se esforçará por bem conhecer.

Tese XXIX — a) O educando não é um animal originado por evolução, mas um ser especifico e composto de corpo material e alma espiritual, em unidade de substância

b) Impõe-se por conseguinte a educação física, exigida pela intima relação entre o corpo e a alma em todas as atividades humanas

c) O ideal dessa educação não é fazer do educando um bom animal, e sim assegurar-lhe uma constituição robusta, sólida saúde e equilibrado tem-

---

1) E. B. Titchener, An outline of Psychology, p. 119.
2) E. B. Titchener, A Text-book of Psychology, p. 27.

peramento, a fim de que seja o corpo adequado instrumento para o exercício das atividades da alma

d) Ideal que se obtém com o uso de meios aptos, criteriosamente empregados.

Explanação

256. a) O educando não é um animal originado por evolução, mas um ser específico e composto de corpo material e alma espiritual em unidade de substância

Contra os que, ainda em nossos dias, acreditam que *"las diversas especies de materia han surgido unas de otras, partiendo de las de constitución atómica y molecular más simple, hasta llegar a las de constitución más compleja"*, de sorte que *"la materia viva puede considerarse como una especie particular entre los estados de la materia"*, e afinal *"la distinción radical entre las funciones psíquicas humanas y las animales no fué un resultado natural de la experiencia, sino una hipótesis de carácter teológico-moral, inventada en abierta contradicción con los datos de la experiencia"* [3], — a Filosofia que fundamenta a Pedagogia Católica afirma a *inanidade dos sistemas evolucionistas* e transformistas para explicação da vida e das espécies [4], insistindo na maneira especialíssima por que se *originou* o homem, ser absolutamente distinto dos demais inferiores, pela sua *forma* substancial, imaterial e espiritual, unida ao corpo em unidade substancial, com ele formando uma só essência, embora "a alma não é tal forma que esteja imersa na matéria totalmente, mas entre todas as formas, ela está màximamente elevada acima da matéria; donde, pode produzir operações sem o corpo, isto é, como não dependendo do corpo na operação, uma vez que para existir ela não depende do corpo. *Anima non sit talis forma quae sit totaliter immersa materiae, sed est inter omnes alias formas maxime supra ma-*

[3]) J. Ingenieros, Principios de Psicologia, p. 74, 75, 118.
[4]) Cfr. Guibert, Les Origines, p. 157, sg.; 235, sg.; 357, sg. F. Ruschkamp, in Somme Catholique contre les Sans Dieu, 99, sg. L. Boule, ibidem, p. 131, sg.

teriam elevata; unde et operationem producere potest absque corpore, idest quasi non dependens a corpore in operando; quia nec etiam in essendo dependet a corpore". [5]

Entretanto, é *estreita a relação* entre ambos componentes; e "a nobreza da alma segue a compleição do corpo, por causa da ordem arctissima entre a matéria e a forma correspondente. *Ad bonam autem complexionem corporis, sequitur nobilitas animae: quia omnis forma est proportionata suae materiae".* [6] E assim, *"l'âme humaine ne peut se définir complètement qu'en fonction du corps qu'elle anime, et avec lequel elle forme une unité réelle et substantielle".* [7]

A *Teologia* o comprova: o Concílio Vienense condenou o erro de Pedro João Oliva, o qual defendia que "a substância da alma racional ou intelectiva não é verdadeira e imediatamente a forma do corpo humano. *Substantia animae rationalis seu intellectivae vere ac per se humani corporis non est forma".* [8]

União tão estreita que os nossos membros são o templo do Espírito Santo que habita a nossa alma, de tal sorte que devemos "glorificar a Deus e trazê-lo no nosso corpo, *glorificate et portate Deum in corpore vestro".* [9]

257. b) Impõe-se por conseguinte a educação física, exigida pela íntima relação entre o corpo e a alma, em todas as atividades humanas

Evidente consectário do que dissemos acima. Pio XI fala da necessidade da educação física, justificando-a pela mesma universalidade do objeto da educação cristã: "o sujeito da educação é o homem todo, espírito *unido ao corpo em unidade de natureza",* educação que "abraça toda a extensão da vida humana, *sensível,* espiritual, intelectual e moral, individual, doméstica e social". [10]

---

5) S. Tomás, Contra Gentiles, lib. II, cap. LXIX.
6) S. Tomás, In De Anima, lib. II, lect. XIX.
7) Sertillanges, Saint Thomas d'Aquin, II, p. 159.
8) Denziger, Enchiridion, n. 481.
9) 1 Cor 6, 20.
10) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 8, 21, 32.

E, pois, hemos de admitir e praticar a educação dos sentidos, a higiene do corpo, a higidez orgânica. Não porque "uma boa saúde e a alegria que a anima constituem maiores elementos de felicidade que qualquer outra coisa, e para manter essas condições seu ensino é de tal importância que não cede lugar a nenhum outro", como pretende Spencer[11], mas porque a íntima união entre o corpo e alma exige que seja, aquele, *instrumento adequado* para o exercício das atividades superiores do homem, atividades que são condicionadas pelo sistema nervoso e outros órgãos corpóreos: "A mais alta honra e o mais belo destino do corpo consistem em ele ser habitação de uma alma que brilhe pela sua pureza moral e esteja santificada pela graça de Deus". [12] "A boa constituição do corpo torna fáceis e seguras as operações do espírito; ao mesmo tempo que ela contribui na formação do espírito, é condição necessária para que o espírito se possa manifestar exteriormente". [13] Daí, também, a necessidade de *conhecer o desenvolvimento* do corpo, a fim de não exigir do espírito trabalho superior ao que pode realizar. Verificação importantíssima para a pedagogia: *"sans exposer l'enfant aux plus graves inconvénients on ne peut pas en général lui faire exercer certaines activités à un âge devançant beaucoup l'exercice normal"*. [14]

Também para o homem normal, as manifestações superiores supõem sempre o exercício de órgãos corpóreos. A *vida afetiva* tem condições somáticas[15], assim como a *atenção:* já Ribot citava Maudsley: O que é incapaz de governar seus músculos, é incapaz de atenção". [16] E Vermeylen estuda as condições corpóreas

---

11) H. Spencer, citado em Aguayo, Didática da Escola Nova, p. 221. 12) Pio XII, discurso aos esportistas (Flama, Lisboa, Agosto de 1946).

13) Compayré, in Siméons, Cours de Pédagogie, p. 179.

14) J. de la Vaissière, Psychologie Pédagogique, p. 56.

15) Cfr. Titchener, A Text-book of Psychology, p. 260, sg.

16) Cfr. Vermeylen, La Psicología del niño y del adolescente, p. 215.

da atenção, motoras, respiratórias e circulatórias. As atividades do espírito podem ser *contrariadas* por distúrbios orgânicos [17], perturbações fisiológicas, estados de fadiga, de temor, de medo, etc. Assim, a educação dos sentidos e as condições hígidas da saúde são de todo necessárias.

Para a *inteligência,* mais ainda: *"La marque d'une forte intelligence c'est qu'elle sait comprendre et inventer sans cesser d'être en rapport avec le réel et avec la vie quotidienne. Que d'esprits sans vigueur et sans portée, parce que leurs constructions purement logiques et abstraites ne reposent pas sur une connaissance aiguë des réalités physiques". "Faut-il rappeler, pour montrer le lien étroit du corps et de l'esprit, comment la pédagogie des anormaux et des arriérés est arrivée, par la seule éducation sensorielle, à libérer l'intelligence et à amener à une activité utile des êtres qui semblaient au-dessous de l'humanité?"* [18]

Sim. Para a mesma *metafísica,* são necessários os sentidos. Não para se conhecer a essência das coisas — objeto da metafísica — senão a fim de lhes saber a condição existencial, bem como para depois proceder por analogia, nos conhecimentos imateriais. Para S. Tomás, diz Maritain, o metafísico sem sentidos é um monstro. [19]

Na *vida moral* Gillet fala do temperamento físico como causa das moléstias morais". [20]

Na *vida espiritual* até, adverte Meschler [21], deve-se reconhecer que o corpo tem importante papel. Suas potências e o exercício delas se dobram e adaptam a serviço do sobrenatural e assim, mesmo nesta ordem de coisas, o corpo auxilia e concorre para a santificação da alma.

---

17) Cfr. Siméons, op. cit., p. 175.

18) M. Gemahling, L'Education sensorielle, in Pour bien élever vos enfants, p. 20, sg.

19) Maritain, Sept leçons sur l'être, l. II.

20) Gillet, L'éducation de la conscience, p. 176.

21) M. Meschler, Education Catholique, p. 175.

Sem embargo, não esqueçamos que a graça divina sobrenatural opera maravilhas, de tal sorte que ainda um corpo enfermiço e débil pode abrigar uma alma heróica. Embora não destrua a natureza, a graça não se circunscreve forçosamente às leis da natureza. Ordinàriamente, porém, no testemunho dos autores ascéticos, seria "tentar a Deus", desprezar sistemàticamente as exigências da saúde corporal.

c) O Ideal da educação física não é fazer do educando um bom animal, e sim assegurar-lhe uma constituição robusta, sólida saúde e equilibrado temperamento, a fim de que seja o corpo adequado instrumento para o exercício das atividades da alma

258. Entre os dois componentes do homem, não há duvidar quanto à nobreza e competente primazia. Seria, logo, ridículo esquecer a alma, parte sobremaneira mais nobre, e desenvolver o corpo sòmente e seus sentidos e tendências. Irracional ensinar com Spencer[22] que a "primeira condição de sucesso neste mundo é *ser um bom animal*, e a primeira condição da prosperidade nacional é que a nação seja formada de bons animais".

Infelizmente, a mentalidade contemporânea *exagera a cultura física* e adora o músculo. Entanto, adverte Foerster[23], a mesma cultura física deve ser contrabalançada por uma válida influência moral; primeiro por causa de certos perigos que não podem ser superados senão por uma forte cultura do caráter; segundo, porque a saúde física, a coragem, a resistência orgânica, encontram seu melhor apoio na lei moral.

E' verdade que o esporte é, para a adolescência principalmente, uma necessidade para preservativo de perigos graves.[24]

Sem embargo, pergunta Pio XII: "Qual é, em primeiro lugar, a finalidade e o objetivo do esporte cristã-

---

22) H. Spencer, Essays in Education, p. 152.
23) In Siméons, op. cit., p. 177.
24) Cfr. Monastère de Berlaymont, Adolescence, p. 65.

mente entendido, senão cultivar a dignidade e a harmonia do corpo humano, desenvolver nele a saúde e o vigor, a agilidade e a elegância?" E continua: "Exercitado moderada e cuidadosamente, o esporte fortalece o corpo, torna-o são, ágil e forte, mas para isso o submete a uma disciplina rigorosa e às vezes dura, que o domina e senhoreia realmente; disciplina no cansaço, resistência na dor, hábito de continência e severa temperança, — condições todas indispensáveis a quem quer alcançar vitória. E' um antídoto eficaz contra a moleza e a vida cômoda, desperta o sentido da ordem; educa no exame e domínio de si mesmo, no desprezo do perigo sem jactância nem pusilanimidade. Vai além da simples robustez física, para atingir a grandeza e a força moral. E' uma escola de lealdade, de valor, de sofrimento, de resolução, de fraternidade universal, tudo virtudes naturais, mas que servem de fundamento sólido a virtudes sobrenaturais e predispõem para se suportarem com coragem graves responsabilidades..." E cita o exemplo do alpinista emérito que foi Aquiles Ratti, cuja resistência física e tenacidade moral nos audazes empreendimentos esportistas foram boa preparação para quem "devia dar provas de intrépido valor na solução dos problemas aparentemente insolúveis ante os quais se haveria de encontrar como Chefe da Igreja.. " [25]

E todavia, se se ultrapassa o devido termo, o esporte não sòmente representa um perigo para o mesmo corpo, esfalfando-lhe as forças e predispondo-o a enfermidades sérias, mas ainda lança o educando, pela superabundância de seiva e império da matéria, nos mesmos escolhos que se queriam conjurar. Recusar, pois, o abuso, seja em intensidade, seja em importância.

259. Mas buscar conseguir *sólida saúde*, dado que é íntima e substancial a natureza da união entre o nosso corpo e a alma, que, embora espiritual, necessita, ainda assim, do corpo e de seus sentidos. Quando se altera a higidez

[25]) Pio XII, discurso aos esportistas, Flama, Agosto 1946.

das condições sensórias, fatalmente se há de ressentir a parte superior de nós mesmos. E' razão, portanto, cuidar da saúde e preservá-la já das negligências que a prejudicassem, já dos exageros, máxime nos desportos que acabariam comprometendo-a também.

Nem esquecer que "os homens não se medem pela estatura, ou pela rigidez dos músculos. Cultura fisica, sim, mas nunca em detrimento dos valores mais altos da humanidade, quais são os de ordem moral". [26]

260. Assegurar, igualmente, *constituição robusta,* é dever sobretudo dos pais e educadores, com relação ao corpo de seus filhos e pupilos. Assim, não se admitirá a educação mole e efeminada, satisfazendo todas as vontades da criança, sob pretexto de que se deve deixar a natureza desenvolver-se sem impedimentos. Tristíssimos resultados se obteriam, porquanto a criança e o adolescente não procurariam o que lhes é salutar, senão o que lhes agrada, com inevitável prejuízo das energias, sobretudo do sistema nervoso. Por que permitir tantas impressões violentas, especialmente dos filmes cheios de crimes, aventuras lancinantes, perigos e riscos vivíssimos, a destruir precocemente o equilíbrio dos pobres nervos adolescentes? Como se há de obter, dessarte, a serena robustez e firmeza de nervos, para enfrentar, depois, intimoratamente, a realidade da vida?

261. Finalmente, deve-se mirar a consecução de um *equilibrado temperamento* que faça ressaltar no próprio corpo a virtude superior do espírito, assim como no espírito o domínio soberano de Deus. Teremos, com esse equilíbrio, logrado toda a nobreza e beleza a nosso corpo destinada. Sim, porque nosso corpo recebeu do Criador *"tal nobreza e beleza* que não foi julgado indigno de servir de véu à própria Divindade, quando se quis encarnar. Donde dizia Tertuliano que Deus, criando Adão, pensava no Homem-Deus, que foi, portanto, o tipo desta criação. Nós, assim, é que fomos afeiçoados no modelo de Cristo, e não

---

26) Pe. Carlos Leôncio, **Pedagogia, p. 118, sg.**

Ele no nosso".[27] "Nada tanto se assemelha à vida da alma, como o corpo por ela informado aqui na terra. Quanto ao último grau de semelhança, o corpo o há de atingir pela ressurreição, mercê das qualidades gloriosas que o hão de transfigurar e espiritualizar".[28]

262. d) Ideal que se obtém com o uso de meios aptos criteriosamente empregados

A educação física supõe uma parte *negativa*, enquanto permite ao educando defender eficazmente a própria saúde, com o conhecimento e a prática de princípios de higiene, resultando na formação de hábitos conducentes à tutela da saúde física; e uma parte *positiva*, enquanto se buscam processos e hábitos que reforcem o organismo e o apurem, desenvolvendo-o sadiamente. Estes últimos são sobretudo compendiados na *ginástica*, que reconhece por objetivos imediatos: economia de esforço mediante boa coordenação de movimentos, e equilíbrio do sistema muscular, ensejando melhor resistência à fadiga.[29] A ginástica pode ser *natural* (jogos, recreios, trabalhos da vida prática) ou *metódica* (ginástica sueca, rítmica, dança, natação, equitação, etc.), e deve ser empregada com critério segundo as pessoas (resistência individual), lugar dos exercícios, tempo, maneira de executar-se.[30]

O *ambiente* naturalmente entrará nas cogitações higiênicas. Cuidar do campo escolar, do edifício escolar, quanto à localização, aeramento, insolação, construção, orientação, iluminação, divisões internas.[31] Não esquecer os demais elementos vitalizantes, alimentação, sono, repouso, etc.[32]

Ademais, preceitua Meschler, a respeito do corpo, devemos ter dois sentimentos que nos hão de guiar na

---

27) M. Meschler, op. cit., p. 174.
28) M. Meschler, op. cit., p. 180.
29) Cfr. M. Bonfim, Lições de Pedagogia, p. 55, sg.
30) J. Herment, Eléments de Pédagogie et Méthodologie, p. 230, sg. A. Millot, Les grandes tendances de la Pédagogie, 143, sg.
31) Lay-Luzuriaga, Manual de Pedagogia, p. 187, sg.
32) Pe. Carlos Leôncio, Pedagogia, p. 122.

educação física e dos sentidos, a saber, o *respeito* e o *amor*. Sentimentos que nos levarão e aos educandos a quem os inspirarmos, a conservar o corpo, preservá-lo dos perigos, de maneira racional. E' estranho que em nossos dias tanto se preza a higiene e entanto a vida e a saúde são expostas levianamente de mil maneiras, nos excessos desportivos e reides ousadíssimos que se empreendem, às vezes, com pouquíssimo intento de verdadeiro progresso. Respeitar e amar o nosso corpo, a fim de que ele seja, efetivamente, instrumento útil para o bem e para o exercício das faculdades superiores. Amor ordenado, de nosso corpo: Ele há de ser também recompensado pelo bom uso que dele tivermos feito, quando realmente o transformamos em santuário de nossa alma. Não no-lo sugere a Santa Igreja que oferece o Augustíssimo Sacrifício, a mais sublime realidade da terra, sobre as relíquias dos corpos dos santos? [33] "A Igreja sempre dedicou ao corpo humano uma solicitude e um respeito que o materialismo nunca igualou, nem mesmo no seu culto idolátrico... O corpo humano é obra prima de Deus na Criação. O Senhor destinou-o a florescer na terra, para depois gozar vida eterna no Céu". [34]

263. Escólio — A educação física das adolescentes

Nenhuma sã pedagogia contestará a necessidade, também para as jovens, de educação física adequada. Valem igualmente para as adolescentes os argumentos e considerações que acima expendemos. Sem embargo, ninguém poderá também pretender masculinizar a tal ponto a mulher, que a coloque em igual plana com o homem, máxime em se tratando de exercícios corporais e musculares. O dr. Maurício Péhu, do Grupo Lionês de Estudos médicos, filosóficos e biológicos, depois de examinar os vários jogos que convêm às adolescentes, assevera: "Em suma, a educação física da jovem deve ser considerada de um *ponto de vista especial*. Cumpre partir deste

---

33) M. Meschler, Education Catholique, p. 178, sg.
34) Pio XII, discurso aos esportistas.

fato essencial: que ela não possui nem os atributos corporais, nem a resistência dos rapazes". [35]

Por que, logo, exigir, em nome da Educação Física, que "as meninas façam exercícios de pulo, jogos com bolas pesadas, corridas de obstáculos, partidas de voleibol" e se submetam, "no estádio do colégio, às seguintes provas, como índice de seu progresso na força do corpo: Corrida, salto em distância, transporte de peso, arremesso de peso, transporte de fardo de 15 quilos, exercício de equilíbrio?" [36]

E tudo isso sob controles biométricos e trajes que andam longe de tutelar o recato e o pudor cristão?

Não. Não exageremos. E' a ciência médica que o pede: "Neste período de puberdade, a educação física para a jovem há de contentar-se com ser essencialmente higiênica. Os esforços intensos não lhe são salutares. As funções especiais que deve a mulher suportar e exercer são *incompatíveis com o exercício muscular intenso*. A mulher não foi feita para as rudezas da luta e sim para as funções da maternidade" (Dr. Boigey). [37]

Artigo 2. O EDUCANDO E A VIDA DA INTELIGÊNCIA

264. A educação física e os conhecimentos sensórios, verdadeiros conhecimentos, embora ínfimos, são apenas o início da educação humana. Quando exclusivo, o cuidado pela educação dos sentidos leva à ruína da educação total. Se, realmente, sòmente ensinarmos às crianças o uso dos sentidos, ela jamais aprenderá, ou muito tarde e deficientemente, a subir desses conhecimentos aos superiores da inteligência, próprios da criatura humana. E' necessário, sim, conhecer pelos sentidos, como preceituam as modernas escolas intuitivas e ativas, mas cumpre não se demo-

---

35) Dr. Maurício Péhu, L'Education Physique de l'Adolescence, in Médicine et Adolescence, p. 125.

36) José Valdivino de Carvalho, Memorial sobre Educação Física no Ensino Ginasial, 29-XII-1940.

37) Cfr. Pastoral Coletiva do Episcopado Paulista, Novembro de 1941.

rar mais do que o indispensável para abrir caminho às atividades intelectuais e superiores.[1] "Boa educação sensória, mas *para a reta educação intelectual, bonitas sensus est dispositio ad bonitatem intellectus*", adverte S. Tomás.[2]

Entretanto, são muitos os sistemas filosóficos sobre que se podem assentar teorias de educação intelectual. Muitos errôneos, que devem ser afastados. Procuremos refutá-los em Filosofia Pedagógica, a fim de os não perfilhar na prática do ensino. Naturalmente, não poderemos apresentar aqui senão uma refutação sumária. Maiores elucidações se hão de buscar nos tratadistas especializados mais extensos.

Tese XXX — A educação da inteligência amoldar-se-á à natureza mesma das faculdades intelectuais. Rejeitados pois os sistemas filosóficos errôneos, e suas aplicações na Pedagogia

a) O sensismo que nivela o conhecimento intelectual ao dos sentidos

b) O associacionismo que só pela justaposição explica os fenômenos do espírito

c) O materialismo behaviorista que fala sòmente em reflexos condicionados

d) O positivismo que se mostra agnóstico quanto às coisas do espírito

e) O inatismo que não explica a unidade substancial do composto humano

f) O anti-intelectualismo bergsoniano que desconhece o modo normal de nosso conhecimento

Deve-se perfilhar a ideogenia aristotélico-tomista, para justificar os processos legítimos de educação intelectual.

---

1) Cfr. Decoene, Psychologie Pédagogique, p. 95. M. Fargues, in Questions actuelles de Pédagogie, p. 70, sg.
2) S. Tomás, In De Anima, lib. II, lect. XIX.

Explanação

265. A educação da inteligência amoldar-se-á à natureza mesma das faculdades intelectuais

Educação é orientação e auxílio. Mas é evidente que o amparo e a orientação nunca se hão de pôr em oposição ao que se quer amparar e auxiliar, pois o resultado é claro que seria de todo contraproducente. *A priori*, logo, havemos de *condenar quantos métodos* desconhecem a natureza da inteligência e a contrariam. De fato, não podem senão perturbar-lhe o legítimo e natural desenvolvimento. [3] Donde concluiremos também a *necessidade*, para o pedagogo, de *bem conhecer os principios da filosofia* em que se baseiam os métodos educacionais, a fim de os não empregar sem exame, nem os frustrar lamentàvelmente.

266. a) O sensismo nivela o conhecimento intelectual ao conhecimento dos sentidos

Erro antigo o Sensismo. Já o denunciava S. Tomás [4]: "Entender não pode ser um ato do corpo nem de virtude corpórea, porquanto o corpo é determinado no lugar e no tempo. Os antigos (ai! os modernos também...), todavia, ignorando a natureza do entender e *desconhecendo a distinção entre os sentidos e a inteligência*, julgaram nada haver no mundo senão o que pode ser objeto dos sentidos e da imaginação. E, pois que sòmente o que é corpóreo é objeto da imaginação, cuidaram não haver nenhum ser além dos corpos. *Intelligere autem non potest esse actus corporis, nec alicujus virtutis corporeae, quia omne corpus determinatur ad hic et nunc. Antiqui (heu! et moderni!) autem, ignorantes vim intelligendi, et non distinguentes inter sensum et intellectum, nihil esse existimaverunt in mundo, nisi quod sensu et imaginatione apprehendi potest. Et quia sub imaginatione non cadit nisi corpus, existimaverunt quod nullum ens est nisi corpus*".

As consequências do *sensismo na educação da inteli-*

---

[3]) Cfr. Remer, Lógica Maior, p. 157.
[4]) S. Tomás, Summa Theologica, I, q. L, art. I, corp.

gência são, naturalmente, deploráveis. Embora diga Locke, por exemplo, que "o estado feliz neste mundo é um espírito são num corpo são, de tal sorte que um que tem as duas coisas pouco lhe fica por desejar, e ao contrário um a quem falte alguma não poderá ser feliz, por vantagens que tenha alhures" [5], contudo sua pedagogia atribui excessiva importância à educação física e dos sentidos, o mesmo sucedendo a Spencer, o pedagogo do Naturalismo, que só vê no homem o animal.

Entanto, a filosofia e a psicologia experimental abundantemente têm demonstrado a absoluta irredutibilidade entre imagem e idéia, o produto da vida sensitiva e o material da vida intelectiva, conquanto se deva admitir a íntima união entre elas. União tão estreita, que ensina a filosofia tomista a impossibilidade de atividade intelectual sem o atual recurso aos fantasmas, notando-se porém que esta mesma necessidade é contestada pelos modernos que pretendem concluir de suas experimentações a possibilidade do pensamento sem imagens. [6] Seja como for, a *distinção* profunda entre *imagem sensitiva* e *idéia intelectual* está suficientemente provada e admitida, para que se possa ainda aceitar a sua identificação.

267. b) O associacionismo só pela justaposição pretende explicar os fenômenos do espírito

Os que admitem que as diversas idéias não são mais que imagens, se vêem na dificuldade de explicar como se transformam; para isso lançam mão das *leis de associação* de Hume, semelhança, contiguidade, causalidade, etc. As sensações se combinariam assim, numa espécie de "química mental", como se expressava J. Stuart Mill. [7]

E pois, a vida do espírito é sucessão de imagens e não complexo de objetos imutáveis: *"Our subject matter,*

5) Locke, Pensées sur l'Education.

6) Cfr. J. de la Vaissière, Psychologie Pédagogique, p. 277, sg. Fröbes, Psicología Experimental, II, p. 432, sg.

7) Cfr. Barbado, Introducción a la Psicología Experimental, p. 322, sg.

explica Titchener[8], *is a stream, a perpetual flux, and not a collection of unchanging objects".*

A *psicologia educacional,* baseada nesses princípios, como a de Thorndike, por exemplo, ensina que "aprender é formar associações ou cadeias de sensações" [9], mediante as leis do uso, não uso, e efeito: *"If any learned response is made to the situation — it is due to the action of use, disuse, satisfaction and disconfort"* [10]

Entretanto, a associação não é suficiente para a total explicação da vida da inteligência, para a formação dos universais e idéias abstratas; nem se pode aceitar que o conhecimento das coisas evidentes provenha do uso ou não uso. A própria psicologia experimental reconhece que o conhecimento intelectual não procede por síntese, e sim por análise, enquanto a criança primeiro tem idéias sincréticas e totalizadoras e só depois idéias parceladas e analíticas. [11]

268. c) O materialismo behaviorista fala sòmente em reflexos condicionados

Os behavioristas com Watson aniquilam, em filosofia, a especificidade da inteligência. Todas as atividades humanas, as intelectivas também, se reduzem a um *denominador comum,* o "reflexo condicionado", objeto de experiência física: *"With the reduction of sensations, perceptions, and images to activies or processes the behaviorist succeds in reducing all the terms of his explanation to a simple common denominator".* Nada de alma intelectual, finalidade, motivação, etc., — termos literários apenas e não científicos, pois a psicologia explica todo o comportamento humano como as operações de uma máquina: *"It is not necessary at any point to have recourse to a different kind of reality called "mind" or "consciousness". Such terms as foresight, purpose, motive, de-*

---

[8]) Titchener, A Text-book of Psychology, p. 16.
[9]) Cfr. Hovre-Breckx, Les Maîtres de la Pédagogie Contemporaine, p. 98.
[10]) Thorndike, Educational Psychology, p. 149.
[11]) Aguayo, Tratado de Psicología Pedagógica, p. 308.

sire, have no proper place in a psychological vocabulary. They are literary, not scientific terms. We can explain everything that a human being does, in the same terms with which explain the operations of a machine". [12]

Essa posição materialista na *pedagogia*, consequentemente, há de ser ensinar que pedagogia é criar reflexos materiais, mecânicos: *"According to behaviorism all learning is only a matter of building up new reflexes. This is done by coupling up stimuli with new responses so as to make new pairs".* [13] Questão apenas de construir reações e fixá-las, como um animal que aprende a sair de uma gaiola, após sucessivos ensaios-erros. [14]

Nada mais absurdo, porém, que esse crasso materialismo. *Impossível equiparar a recepção da matéria e do espírito.* "A matéria não pode receber nova forma senão mediante movimento ou mudança. A inteligência, porém, não se move com a recepção das formas, antes se perfaz imutàvelmente, quando entende; o movimento, até, a impede de entender. Dessarte, recebe a inteligência as formas, diversamente do que sucede à matéria e às coisas corpóreas; donde se infere que as substâncias inteligentes são imateriais e incorpóreas. *Materia non recipit aliquam formam de novo nisi per motum vel mutationem. Intellectus autem non movetur per hoc quod recipit formas, sed magis quiescens perficitur et intelligit; impeditur autem in intelligendo per motum. Non igitur recipiuntur formae in intellectu sicut in materia vel in re materiali; unde patet quod substantiae intelligentes immateriales sunt sicut et incorporeae".* [15]

Nem pode o espírito e a inteligência ter algo de material, pois do contrário não se poderia dizer que o espírito é todas as coisas, uma vez que a matéria é princípio de limitação; todavia "a alma é todas as coisas: imagina as coisas sensíveis, conceitua as inteligíveis. *Anima*

12) W e i s s, in B o d e, Conflicting Psychologies of learning, p. 138, sg. 13) B o d e, op. cit., p. 139.

14) Cfr. B o d e, op. cit., p. 157, sg.

15) S. T o m á s, Contra Gentiles, lib. II, cap. L. Cfr. etiam cap. XLIX.

est omnes res: exemplariter quidem sensibilia, iconice autem intelligibilia". [16]

Nem deveria afirmar-se que ao espírito cabe tudo ordenar, porquanto "se tivesse a alguma das coisas corpóreas determinadamente, não pudera tudo mover com seu império, visto como estaria determinado a uma só coisa. Por esta razão disse Anaxágoras que a inteligência é "imixta, não misturada", para que tenha império sobre todas as coisas, *si haberet aliquam earum (naturarum corporearum) determinate, non posset omnia movere suo imperio, quia determinaretur ad unum. Et hoc est quod dicit Anaxagoras quod posuit intellectum esse immixtum "ut imperet" id est ut suo imperio omnia moveat".* [17]

Esta última razão de império e de compreensiva finalidade não fugiu aos behavioristas que procuram introduzir no "comportamento" uma finalidade, *"purposive behavior"*, ou uma unidade funcional convergente e compreensiva *"conduction unit"*, que inclua uma série ordenada de reações. Mas isto não basta, contesta B o d e, não explica a seleção das respostas, nem sua organização, etc. *"The explanation of purposive behavior requires a revision of the prevailing conception of stimulus and response".* [18]

269. d) O positivismo se mostra agnóstico quanto às coisas do espírito

Pretendem os Positivistas ter demonstrado que o conhecimento humano, certo e científico, não pode transcender os fenômenos sensíveis. Mais: que, pois, só havemos de cuidar dos fenômenos observáveis por meio dos *sentidos externos*, nem buscando sua explicação senão apenas as leis, isto é, as mútuas relações, segundo depreendemos da observação de casos semelhantes. [19]

16) S. T o m á s, In De Causis, lect. XIV.
17) S. T o m á s, In De Anima, lib. III, lect. VII.
18) Cfr. B o d e, Conflicting Psychologies of Learning, p. 180, sg.; 212, sg., 233.
19) Cfr. G e n y, Crítica, p. 402.

Com J. Stuart Mill aceitam que o "espírito humano tem um só modo de pensar, o positivo" enquanto se opõe ao especulativo, que indèbitamente contenderia formular princípios de ordem geral e obter conclusões que ultrapassam os limites da experiência. Não há universais, mas apenas noções coletivas (nominalismo); a ciência é tão só ligação de fatos, porquanto fogem-nos as causas material e formal, — a final é uma ficção, a eficiente é simplesmente um fenômeno que antecede. [20]

Não admira que, à luz desses princípios, os Positivistas hajam na *Pedagogia* desdenhado o verdadeiro conceito de educação da inteligência, professando neste capítulo tendências marcadamente utilitaristas e agnósticas, falseando assim a atividade verdadeira do espírito. De resto, é fácil verificar os profundos erros filosóficos em que se baseiam, màximamente na negação da substancialidade, da causalidade e da universalidade, bem como na irracional identificação do sensível e do cognoscível.

270. e) O inatismo não explica a unidade substancial do composto humano

Para Descartes o nosso conhecimento intelectual é alguma coisa como o das substâncias separadas, mediante idéias infusas inatas. O espírito não recebe de fora nada, mas é substância eminentemente ativa capaz de achar em si mesma a noção de tudo. Daí a *conseqüência pedagógica* da sobrevalorização da inteligência, em detrimento de tudo o mais. A disciplina intelectual seria o fim exclusivo da educação. Deprime-se destarte a educação dos sentidos. Neste ponto de vista, é impossível explicar e admitir a relação entre o conhecimento inicial de nossos órgãos corpóreos e o exercício superior da inteligência. Corre perigo a unidade substancial entre corpo e alma. Melhor viu a Escolástica ao aceitar que o homem é "uma inteligência servida por órgãos", e que pois se

---

20) Cfr. Card. Mercier, Critériologie, p. 293.

há de cuidar também dos sentidos, condição primeira do conhecimento intelectual. [21]

As mesmas observações valem para o *Idealismo*, que vê ùnicamente na imanência da vida intelectual a única realidade cognoscitiva; contra os apriorismos kantianos, igualmente, que reconhecem nas categorias subjetivas a fonte exclusiva de todo o conhecimento. Delírios de filósofos, não explicam a realidade do composto substancial que constitui o indivíduo humano e, aplicados à educação, teriam péssimas consequências. Notemos, aliás, que seus fautores, nem sempre coerentes com as próprias idéias, perfilham algumas vezes em educação teorias algo diversas dos princípios filosóficos que defendem.

271. f) O anti-intelectualismo bergsoniano desconhece o modo normal do nosso conhecimento

Para Bergson o objeto de nossas especulações filosóficas não é o *ser*, atingido pelos conceitos intelectuais, mas o *devenir*, logrado pela intuição. A inteligência é radicalmente incapaz de conhecer a realidade; ela serve apenas, não para conhecer a matéria, mas para dominá-la pela ação, vencendo o obstáculo que a matéria opõe à vida incessante.

E assim, para obter conhecimento da realidade, devemos recorrer à *intuição*, que opera sem o conceito e é simplesmente uma coincidência entre o cognoscente e o conhecido; ela atinge a essência da realidade, o absoluto. Qual, portanto, o *método da intuição* e o caminho para o exercício de nossa inteligência? Captar as intuições vagas e indecisas que formam uma como fímbria ao redor de nossa inteligência. Devemos ao menos buscar na intuição o "sentimento vago do que nos cumprirá colocar, substituindo nossos quadros intelectuais". Para tanto, preparar-nos por lenta e conscienciosa análise, esforço doloroso por despojar-nos do hábito de refletir pelos

---

[21]) Cfr. Riboulet, Histoire de la Pédagogie, p. 266.

conceitos, a fim de que nossa vida intelectual corresponda com a vida real.

O anti-intelectualismo bergsoniano *desconhece o modo normal* de nosso conhecimento. Seu apelo à intuição é legítimo, mas exagerado. Também S. Tomás aceita a intuição nos sentidos e nos primeiros princípios da inteligência. Entanto, essa intuição intelectual não é extra-conceitual porquanto o nosso conceito (espécie impressa e espécie expressa) não é o termo onde se detém nosso conhecimento que, pelo contrário, atinge imediatamente o real. Nem os sentidos podem ser dispensados, nem o trabalho do intelecto agente, sobre os dados dos sentidos. [22]

272. A ideogenia aristotélico-tomista

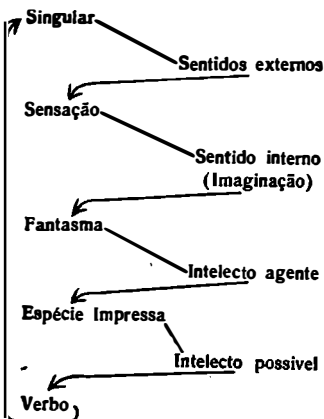
Recordemos, agora, a origem de nossas idéias e a verdadeira natureza de nossa vida intelectual.

Nosso conhecimento inicia-se pelos *sentidos externos*, que percebem as coisas singulares materiais. Essas primeiras percepções são recebidas pelo *sentido interno* da imaginação. Temos ainda apenas imagens sensíveis. Elas devem, para ser alcançadas pela inteligência espiritual, imaterializar-se: e como não pode haver efeito sem causa proporcionada, é forçoso reconhecer na alma uma virtude capaz de produzir as espécies inteligiveis. E' o chamado *intelecto agente,* cuja existência e operação escapam à consciência, mas que todavia se há de admitir, por via de legitima conclusão.

Assim, o intelecto agente, com o concurso instrumental dos fantasmas, produz as espécies inteligiveis e as imprime no *intelecto possível,* que por sua vez dá origem à intelecção ou ao *verbo*, no qual a alma conhece a essência ou *quididade* do objeto. Primeiro o conhece segundo os predicados generalíssimos, razão de ser, vero, bom, substância, causa, etc., e depois, por via de reflexão sobre

---

[22]) Cfr. Thonnard, Précis d'histoire de la Philosophie, p. 707, sg. Siméons, Cours de Pédagogie, p. 210.

o singular que o determinou, o intelecto conhece também o singular material:

Não há estranhar tanto intermediário: "Porque há máxima distância entre o ser inteligível e o ser material sensível, a inteligência não recebe imediatamente a forma da coisa material, senão por muitos intermédios, a saber: a forma do sensível primeiro se situa num meio mais espiritual, depois no órgão dos sentidos, donde passa à fantasia e sobe, afinal, à inteligência. *Cum enim maxime sit distantia inter esse intelligibile et esse materiale et sensibile, non statim forma rei materialis ab intellectu accipitur, sed per multa media ad eum deducitur; puta, forma alicujus sensibilis prius fit in medio, ubi est spiritualior quam in re sensibili; et postmodum in organo sensus; et exinde derivatur ad phantasiam, et ad alias inferiores vires; et ulterius tandem perducitur ad intellectum*". [24]

[23]) Cfr. F. X. Calcagno, Philosophia Scholastica, II, p. 154.

[24]) S. Tomás, Q. disput. De Anima, q. unic. art. XX, Respondeo dicendum.

E quanto ao conhecimento do singular: "A alma, unida ao corpo, conhece, mediante a inteligência, os singulares, não diretamente, mas por via de reflexão, enquanto de sua apreensão volta a considerar seu ato e a espécie inteligível que foi principio de seu exercício, bem como a origem desta mesma espécie; assim, chega ela ao conhecimento das espécies sensíveis e dos singulares que as produziram. *Anima conjuncta corpori, per intellectum cognoscit singulare, non quidem directe, sed per quamdam reflexionem; inquantum scilicet ex hoc quod apprehendit suum intelligibile, revertitur ad considerandum suum actum, et speciem intelligibilem quae est principium suae operationis; et ejus speciei originem; et sic venit in considerationem phantasmatum, et singularium quorum sunt phantasmata*". [25]

E, portanto, "O objeto próprio da inteligência é a *essência das coisas,* que não se acha separada das mesmas coisas, como disseram os platônicos. Assim, o que é objeto de nosso conhecimento não é alguma coisa que exista fora das realidades sensíveis, embora apreenda o intelecto as essências, diversamente do que se encontram nas coisas sensíveis, porquanto não as apreende com as condições individuantes, que na realidade as acompanham sempre. *Proprium objectum intellectus est quidditas rei, quae non est separata a rebus, ut Platonici posuerunt. Unde illud quod est objectum intellectus nostri non est aliquid extra res sensibiles existens, sed aliquid in rebus sensibilibus existens; licet intellectus apprehendat aliomodo quidditates rerum, quam sint in rebus sensibilibus. Non enim apprehendit eas cum conditionibus individuantibus, quae eis in rebus sensibilibus adjunguntur*". [26]

273. Processos legitimos de educação intelectual

Em primeiro lugar, a inteligência, e, pois, sua educação, "é o remate da perfeição natural. *Est ultima perfectio intenta in operatione naturae*". [27] Daí o cuidado que se

25) S. Tomás, ibidem, ad 18.
26) S. Tomás, In De Anima, lib. III, lect. VIII.
27) S. Tomás, ibidem, lib. II, lect. VI.

há de dispensar à educação da inteligência. E dada a natureza desta, potencial apenas a princípio, mas capaz de se transformar, de alguma sorte, em todas as coisas, a educação dela consistirá essencialmente no seu *desenvolvimento.*

Desenvolver, pede Dupanloup[28], estender, elevar, avigorar as faculdades; não apenas enriquecer o espírito; a educação se distingue da instrução. E quando o mestre inepto sòmente alcançasse dar noções à memória, sem desenvolver a inteligência, não haveria educação, mas, sim, instrução vulgar e passiva, contràriamente ao que reclama a natureza da inteligência.

E pois, apresenta Siméons, para o reto desenvolvimento da inteligência, as *regras seguintes:*

a) o ensino deve ter uma base intuitiva, proporcionando percepções claras e precisas. Partir do singular sensível.

b) deve conduzir o educando a pensar, isto é, abstrair, julgar, raciocinar. O objeto próprio da inteligência é o universal, as idéias gerais, que constituem as ciências.

c) não sobrecarregará o aluno de noções. O que vale na inteligência não é a quantidade dos conhecimentos, senão sua qualidade. Formação sólida, mais do que extensa e superficial. [29]

Radicar principios firmes, nada de pletora indigesta. Debaixo de certas *condições:* clareza dos princípios, certeza das conclusões, auto-atividade na obtenção das noções, humilde limitação, exigida seja da parte da mesma ciência, seja da parte de nossa inteligência. [30]

Lembrar sempre a atividade *total do espírito:* a inteligência se vale dos conhecimentos sensórios, mas não dispensa o exercício da memória, da associação, da apercepção, da vontade até. A educação intelectual anda, pois, estreitamente unida à educação integral, e é necessário fa-

---

28) Dupanloup, De l'Education, liv. I, cap. II.
29) Siméons, Cours de Pédagogie, p. 219.
30) Meschler, Education Catholique, p. 7, sg.

zer apelo a todas as possibilidades, a fim de que o espírito aprenda a pensar bem. [31]

274. Escólio

Como as primeiras orientações são as que regrarão a atividade da existência toda, cuidar dos *passos primeiros* da inteligência com especial carinho: "Amamos as coisas que primeiro aprendemos, a que a principio nos acostumamos. E fazemos melhor o que mais amamos. *Amamus ea quae primo cognoscimus, et quibus primo assuescimus. Ea autem quae magis diligimus, magis possumus operari*". [32]

Nem esquecer, nessa orientação, as diferenças individuais; elas são notáveis, quanto à inteligência. Já o reconheceram Aristóteles e Boécio: "Alguns há de todo desfavorecidos, outros medíocres, outros porém extremamente dotados. *Sunt autem quidam vehementer obtusi, alii mediocres, tertii excellenter acuti*". [33] A distinção criteriosa facultará acompanhar e estimular convenientemente o progresso e desenvolvimento, bem como normará a orientação que se há de dar às jovens inteligências.

Artigo 3. O EDUCANDO E A VIDA DA VONTADE

275. Importantíssima a educação da vontade, tomada com a significação de todas as atividades volitivas. De nada serviria, de fato, uma brilhante e culta inteligência, se lhe não correspondesse uma vontade forte e bem disciplinada. Em certo sentido mesmo, a educação da vontade é de muito superior e *mais importante* que a educação intelectual: "Quem aproveita nas ciências, diz S. Tomás [1], e desaproveita nos costumes, muito mais perde do que lucra. *Qui proficit in scientiis, atque deficit in moribus, plus defecisse quam profecisse perhibetur*".

---

[31]) Cfr. A. Millot, Les grandes tendances de la Pédagogie contemporaine, p. 104.
[32]) S. Tomás, In Polit., lib. VII, lect. XII.
[33]) Boécio, De disciplina scholarium, cap. V.
[1]) S. Tomás, In Boécio, De Schol. Discipl. cap. VI.

Nem basta tornar a vontade enérgica e decisivos todos os atos da vida volitiva, senão que é imprescindível dar-lhes *a ótima direção,* porquanto uma vontade forte se poderá também colocar a serviço do mal, o que a educação sèdulamente deve prevenir.

E' pois evidente a necessidade de conhecer os *princípios filosóficos,* sobre que se assentará a educação da vontade, porquanto sòmente será eficiente e real essa educação se se fundamentar na natureza mesma da nossa potência volitiva.

Afastaremos, primeiro, as falsas concepções filosóficas a respeito da vontade, a fim de rejeitar suas consequências educacionais, que seriam funestas. Exporemos depois a verdadeira sentença, com as devidas explicações, necessárias para dissipar equívocos que ainda em nossos dias se verificam, com relação à tese escolástica do livre alvedrismo.

Tese XXXI — A educação da vontade se há de justapor estreitamente à natureza desta faculdade volitiva, e assim

a) Afastado o fatalismo em todos os seus aspectos

b) Rejeitado o determinismo panteísta, mecanicista e psicológico,

manter-se-á na base da educação a tese do livre arbítrio

1) Que reconhece a não liberdade no que concerne ao bem in genere e meios com ele necessàriamente conexos

2) Que defende a liberdade no que diz com os bens particulares, liberdade que supõe certas condições;

3) Do que resultam importantíssimas conclusões no campo educacional.

Explanação

276. a) O erro do fatalismo

Contra a natureza da vontade, essencialmente livre, os Fatalistas pretenderam que todos os nossos atos são

necessàriamente determinados por um *princípio extrínseco* superior. Para os antigos, esse princípio era o *Destino;* para os panteístas a *Natureza;* a *vontade soberana de Deus,* para os maometanos; a *graça divina* para Lutero e Jansênio.[2] Difere do determinismo o fatalismo, porquanto este submete os acontecimentos aos caprichos de uma potência dominadora, ao passo que aquele considera esses acontecimentos regidos por leis de todo invariáveis.[3]

Na *educação da vontade,* o Fatalismo tolheria toda a liberdade de determinação. Seria pois bem exagerado dizer-se com Dittes[4] que "a *espontaneidade,* o livre pensamento e a livre investigação são o fundo do Protestantismo".

277. b) O erro do determinismo

Apresenta-se sob várias formas. Os monistas, que tudo pretendem reduzir à evolução do Único, dentro em regras necessárias, são *panteístas.* Outros, *mecanicistas,* preferem sotopor todas as atividades volitivas à obediência de inflexíveis leis físico-químicas ou fisiológicas, tais como constitutivos de raça ou nobreza de sangue[5]; e, finalmente, ainda outros procuram leis *psicológicas* infalíveis, para explicação do comportamento total do homem, rejeitando o livre arbítrio. Dentre estes, embora confessem que a questão da liberdade "é insolúvel no campo estrito da psicologia", afirmam entanto que "a psicologia, *como ciência,* pode com segurança admitir o determinismo, ainda que o livre alvedrismo fosse verdadeiro em filosofia, *psychology, as a science can safely postulate determinism, even if free-will be true in philosophy".*[6]

Na educação os resultados desse determinismo seriam por igual deploráveis: nem se compreenderia educação da vontade, enquanto distinguir entre bem e mal, bom e óti-

---

2) Cfr. Siméons, Cours de Pédagogie, p. 271.
3) Cfr. C. Mercier, Psychologie, II, 104.
4) Citado em Compayré, Histoire de la Pédagogie, p. 99.
5) Cfr. Syllabus contra o Racismo, 13 de Abril de 1938.
6) Titchener, An outline of Psychology, p. 360.

mo, conveniente e não conveniente. Força de vontade, caráter, afirmação de personalidade, etc., seriam outras tantas palavras, absolutamente vazias de sentido. A experiência entanto abundantemente comprova a nossa livre escolha e eleição, e como não são frustrâneos os conselhos, exortações, preceitos, proibições, castigos e prêmios. [7]

278. O livre arbítrio na vontade

Entendemos por liberdade a *não determinação*, a não necessidade na ação. Determinação que pode provir de princípio intrínseco ou de princípio extrínseco. Este último pode ser causa agente ou razão de finalidade: daí a *necessidade de coação* e a *necessidade teleológica*. Se o princípio de determinação é intrínseco, temos a necessidade de natureza, à qual se opõe a *liberdade de arbítrio*, que por sua vez se pode exercer sobre o próprio ato (liberdade de exercício) ou sobre a escolha do objeto (liberdade de especificação).

Defendemos em nossa tese que a vontade absolutamente não pode sofrer necessidade de *coação*, mas a sofre *de natureza* e *teleológica*, com relação ao bem supremo ou *felicidade in genere*. Não porém se se trata de bens particulares. Assim, pois, afirmamos o *livre arbítrio* não quanto à razão suprema de felicidade, mas quanto aos bens não necessàriamente com ela conexos. Ainda, este livre arbítrio o envolvemos em certas condições, que em alguma maneira o restringem, sem lhe tolher a razão específica. [8]

279. 1) A vontade não goza de liberdade quanto à felicidade in genere e meios com ela necessàriamente conexos

Estudando as várias espécies de necessidades, S. Tomás expõe que a necessidade de coação se há de afastar da vontade, porquanto a coação é o violento: ora "da mesma sorte que é impossível que haja ao mesmo tempo violento e natural, assim não é também possível que

[7]) Cfr. S. Tomás, Summa Theologica, I, q. LXXXIII, art. I.
[8]) Cfr. Remer, Psychologia, p. 231, sg.

seja algo a um tempo coagido ou violento, e voluntário, *sicut impossibile est quod aliquid simul sit violentum et naturale; ita impossibile est quod aliquid simpliciter sit coactum vel violentum, et voluntarium"*. Mas a necessidade teleológica não repugna à vontade, assim como não repugna à inteligência que se determine pelos princípios: "A finalidade é, na operação, o que na especulação são os princípios. *Finis enim se habet in operativis, sicut principium in speculativis"*. E assim é que "a vontade adere necessàriamente a seu último fim — a felicidade, *voluntas ex necessitate inhaeret ultimo fini, qui est beatitudo"* [9]

E a razão é que, como potência, a vontade necessàriamente se deve mover para seu objeto próprio e adequado. Ora, este é a felicidade *in genere*. Logo, perante esta felicidade, a nossa vontade não é livre, mas determinada para o bem supremo, já pela sua mesma natureza de potência (necessidade da natureza), já porque o bem supremo é finalidade que a alicia inexoràvelmente (necessidade teleológica).

A necessidade que provém da razão de fim último, a respeito de que não pode haver liberdade, não se encontra sòmente na felicidade *in genere* senão também nos meios *necessàriamente com ela conexos:* "Toda potência se estende a quanto se refere de certo modo a seu objeto próprio; ora, a razão de bem, — objeto da vontade, — não se encontra sòmente no fim, senão ainda no que leva ao fim. *Ad ea enim se extendit unaquaeque potentia, in quibus inveniri potest quocumque modo ratio sui objecti; ratio autem boni, quod est objectum potentiae voluntatis, invenitur non solum in fine, sed etiam in his quae sunt ad finem"*. [10] Donde se conclui que também nesses meios com o fim absoluto necessàriamente conexos, não há liberdade de arbítrio.

---

9) Cfr. S. Tomás, Summa Theol. I, q. LXXXII, art. I, corp.
10) S. Tomás, ibidem, I-IIae, q. VIII, art. II, corp.

280. 2) A vontade goza de liberdade de arbítrio no que respeita aos bens particulares

"Sob a razão de bem comum muitos bens *particulares* se contêm, que não determinam a vontade, *sub bono autem communi multa particularia bona continentur ad quorum nullum voluntas determinatur*" [11], porque "não ocorre que sempre o homem, em razão do fim, seja necessitado à escolha dos meios: nem tudo o que se dirige à finalidade é tal que sem isso não se possa atingir o fim; ou se o é, nem sempre é assim considerado, *non oportet quod semper ex fine insit homini necessitas ad eligendum ea quae sunt ad finem; quia non omne quod est ad finem, tale est quod sine eo finis haberi non possit; aut si tale sit, non semper sub tali ratione consideratur*". [12]

Nos bens particulares pode haver razão de mal; e precisamente esta é a diferença entre a felicidade perfeita e o bem particular: "Em todos os bens particulares, pode considerar-se a razão de algum bem e a falta de outro bem, falta que assume razão de mal; daí, cada qual destes bens particulares pode apreender-se sob aspecto de desejo ou de repulsa. Sòmente o bem perfeito, — a felicidade, — não sofre razão de mal ou defeito, e pois, necessàriamente o homem apetece a felicidade, nem pode querer não ser feliz e ser desgraçado. A escolha, porém, porque não se refere ao fim, e sim aos meios de alcançar o fim, não diz relação com a felicidade — bem perfeito, — senão com os outros bens particulares. Por isso o homem escolhe, livremente e não necessàriamente. *In omnibus particularibus bonis potest considerari rationem boni alicujus, et defectum alicujus boni, quod habet rationem mali; et secundum hoc potest unumquodque hujusmodi bonorum apprehendere ut elegibile, vel fugibile. Solum autem perfectum bonum, quod est beatitudo, non potest ratio apprehendere sub ratione mali aut alicujus defectus; et ideo ex necessitate beatitudinem homo vult, nec potest velle non esse beatus, aut esse miser. Electio autem, cum non*

---

11) S. Tomás, ibidem, I-IIae, q. X, art. I, ad 3.
12) S. Tomás, ibidem, I-IIae, q. XIII, art. VI, ad 1.

sit de fine, sed de his quae sunt ad finem, non est perfecti boni, quod est beatitudo, sed aliorum bonorum particularium. Et ideo homo non ex necessitate, sed libere eligit". [13]

Mas se a vontade é *natureza,* não se deveria entender que ela é sempre determinada "*ad unum*"? E, logo, como falar de liberdade de arbítrio? Com efeito, a vontade é determinada "*ad unum*", mas segundo a ordem de sua natureza: há natureza individual, específica e genérica. Ora, a vontade, enquanto potência imaterial, transcende os indivíduos, as espécies e os gêneros, e se nivela com o gênero supremo, de tal sorte que o "*unum*" que lhe corresponde como objeto determinador é o *ser* sob o aspecto supremo de apetibilidade, isto é, o *bem in genere,* como o *vero* para a inteligência. E, assim como se diz que a inteligência em certa maneira é todas as coisas, assim proporcionalmente se dirá que a vontade envolve, em sua natural tendência, todas as coisas. Daí a insaciabilidade do desejo humano; daí também a indeterminação da vontade a respeito de todo o objeto que se não comensura com o ser total. [14]

281. Esta liberdade supõe certas condições

Ainda em nossos dias pensam alguns adversários nossos que defendemos a tese do livre alvedrio num sentido absolutamente ilimitado, de tal sorte que nenhuma condição aceitássemos para o exercício dessa liberdade. [15] Não dizemos isso. Mas reconhecemos certas condições e influências *aliciantes,* nunca porém *determinantes.*

"E' claro, adverte S. Tomás[16], que a paixão do apetite sensitivo leva o homem a certas disposições: assim, quando está sob o império de alguma paixão, parece-lhe conveniente o que lhe não pareceria se não tivesse aquela paixão; ao que está irado alguma coisa parece boa que não ao que está tranquilo; destarte, o apetite sensi-

---

13) S. Tomás, ibidem omnino, corp.
14) Cfr. Sertillanges, Saint Thomas d'Aquin, II, 210.
15) Cfr. C. Mercier, Psychologie, II, p. 151.
16) S. Tomás, Sum. Theol., I-IIae, q. IX, art. II, corp.

tivo move a vontade, mediante o objeto. *Manifestum est autem quod secundum passionem appetitus sensitivi immutatur homo ad aliquam dispositionem: unde secundum quod homo est in passione aliqua, videtur ipsi aliquid conveniens, quod non videtur ei extra passionem existenti; sicut irato videtur bonum quod non videtur quieto; et per hunc modum ex parte objecti appetitus sensitivus movet voluntatem*".

Assim, pois, dado que a vontade depende do *organismo* e seu bom funcionamento, de outras *condições físicas* exteriores, tais como o clima, o modo de viver, as disposições naturais e hereditárias, as influências sociais, tradição e educação [17], e que sobretudo é ela influenciada pelo sentimento, imaginação e temperamento, — havemos de dizer que o livre arbitrio *não é em nós absoluto* e completo. [18] Mas sempre defendemos que todas essas influências e condições nunca são de tal ordem que nos venham a tolher totalmente e irrevogàvelmente o arbítrio da vontade. Quando isso se verificasse, não teríamos um caso normal, mas patológico e extraordinário. Nem a uniformidade dos comportamentos morais e sociais prova alguma coisa contra nossa tese, porquanto agir *uniformemente* não é sinônimo de agir *necessàriamente.* [19]

282. 3) Aplicações à educação da vontade

Dado que a vontade é livre, mas deixa-se aliciar por condições a ela estranhas e em primeiro lugar pela inteligência, "a vontade é o apetite intelectivo, isto é, que se segue à apreensão da inteligência, *voluntas est appetitus intellectivus, consequens scilicet apprehensionem intellectus*" [20], cumpre que se aclarem muito bem os *princípios* de que se deduzem as regras de procedimento moral; torná-los verdadeiros princípios de ação, acompanhá-los também de afeições e emoções, de constância, ainda

17) Cfr. C. Mercier, Psychologie, II, p. 146, sg.
18) Cfr. T. Toth, Le caractère du jeune homme, p. 130.
19) Cfr. C. Mercier, op. cit., p. 149.
20) S. Tomás, In De Anima, lib. II, lect. V.

nos fracassos, ou melhor, sobretudo nos fracassos, indiscontinuamente. [21]

E porque os hábitos se obtêm à força de *repetidos atos*, máxime na educação da vontade havemos de multiplicar as ocasiões de produzir atos de próprio *domínio*, não desprezando uma ocasião sequer: *"La maîtrise du moment c'est la maîtrise de la vie"*. [22]

Repeti-los, pois "assim como uma andorinha não faz verão, nem um só dia, ou algum tempo, embora feliz e ditoso, constitui a felicidade, porquanto esta é operação habitual de virtude perfeita, assim o hábito da virtude e qualquer outro, por igualdade de razão, não se obtém com um só ato apenas, *sicut una hirundo ver non facit, nec una dies; ita utique nec beatum, nec felicem una dies, nec paucum tempus. Sed beatitudo est operatio secundum habitum perfectae virtutis. Ergo habitus virtutis et eadem ratione alius habitus, non causatur per unum actum*". [23] E S. Tomás o explica a seguir, comparando a aquisição de um hábito à ação do fogo, que não vence de uma vez todo o combustível, senão que o vai a pouco e pouco despojando das disposições contrárias, para nele imprimir sua semelhança. Assim o princípio ativo, que é a razão, não pode vencer totalmente a potência apetitiva num só ato, porque esta potência "pode orientar-se variamente e a diferentes objetos, *se habet diversimode et ad multa*" E pois, para que se dirija *"ad unum"* como por natureza, deve ser muitas vezes submetida, o que é a aquisição de um hábito.

Outra conclusão para a pedagogia da vontade: Se a vontade é livre e se auto-determina nos bens particulares e meios de obter a felicidade, e dado que ela influi nas afeições, nos conhecimentos, nos juízos, direta ou indiretamente [24], se ainda ela pode determinar a si mesma: "a

21) Cfr. J. Viollet, in Pour bien élèver vos enfants, p. 53.
22) In Foerster, L'adolescence autour de l'âge ingrat, p. 23.
23) S. Tomás, Summa Theologica, I-IIae, q. XXI, art. III, sed contra et in corpore.
24) Cfr. Fröbes, Compendium Psychologiae Experimentalis, p. 331, sg.

vontade, enquanto quer o fim, a si mesma se reduz ao ato, com relação às coisas que levam ao fim, *voluntas inquantum vult finem reducit se in actum, quantum ad ea quae sunt ad finem*" [25], — segue-se a consequência de uma larguíssima *atividade do educando*. Aqui, realmente, mais do que alhures, ele será o agente de sua educação. Bem o sabia Dupanloup, o grande pedagogo, ao recomendar que o mestre procure colocar seu aluno corajosamente na trilha do trabalho e aplicação pessoal: exercício de corpo, de espírito, da vontade, do coração, da consciência. "*Dans l'Education, ce que fait l'instituteur par lui-même est peu de chose; ce qu'il fait faire est tout. Quiconque n'a pas entendu cela n'a rien compris à l'oeuvre de l'Education humaine*" [26] O educando há de trabalhar na grande obra de sua Educação, por um concurso pessoal, livre, espontâneo, generoso. "*Ce concours de l'enfant est si nécessaire, qu'aucune éducation ne peut s'en passer, et que nul secours, nulle puissance étrangère, nul instituteur, si habile et si dévoué qu'il fut, n'y suppléa jamais*". [27] São palavras claras e formais a que nada há mister acrescentar-se.

283. Escólio I — Conceito de verdadeira liberdade

Bem entender o conceito da *verdadeira liberdade*, seja em relação a si próprio, seja na ordem social. Ora, "é livre o homem, quando é causa da própria atividade e da própria finalidade. Da própria atividade quando, mediante a inteligência (que o faz homem e que é nele o mais importante) move-se verificando de antemão as razões, ordenando a maneira e o método de ação. Da própria finalidade, quando é movido ao bem e ao fim, segundo o que nele é principal, isto é, a inteligência. E tanto mais livre naturalmente é um homem, quanto mais susceptível de mover-se pelo que nele é o principal (a inteligência) e por amor de um fim segundo a inteligência. *Homo liber est, qui*

---

25) S. Tomás, quaest. disp. De Malo, a. 6.
26) Dupanloup, L'Enfant, p. 13, sg.
27) Dupanloup, ibidem, p. 349.

est suiipsius causa et in ratione causae moventis et in ratione finis. In ratione quidem causae moventis, quando ab illo per quod est homo et quod est principale in eo, puta ab intellectu, movetur praejudicando (verificando as razões) *et ordinando modum et rationem agendi. In ratione autem finis, cum movetur ad bonum et ad finem ipsius secundum illud idem quod est principale in eo secundum intellectum; et tanto magis liber est secundum naturam, quanto magis natus est moveri ab eo quod principalissimum est in eo et ad finem et bonum ejus secundum illud idem".* [28] Não é, pois, quando *os sentidos* o movem, nem quando a finalidade é segundo os sentidos.

Como, assim, aceitar que se deve dar liberdade à criança, para que ela escolha naturalmente o que lhe apetecer, segundo pretendem algumas recentes pedagogias e certas mães de familia desorientadas? — Ser eminentemente sensório, a criança buscaria sòmente o objeto de seus sentidos e para esse objeto nortearia o exercício de sua vontade, que em consequência degeneraria em veleidades e caprichos.

Liberdade pura e legítima *não* é também a que *se desvia das normas morais*, que conduz o homem a "afastar-se das santas leis de Deus e da obediência devida à autoridade legítima, avisa L e ã o XIII; isto seria antes licença do que liberdade; S. A g o s t i n h o chama-lhe com justíssima razão "liberdade de perdição", e o apóstolo S. P e d r o "um véu de malícia". Mais: esta pretensa liberdade, oposta à razão, é verdadeiramente escrava: O que comete pecado é escravo do pecado.

Pelo contrário, a genuína liberdade, a que é para desejar-se na ordem individual, não deixa o homem escravo nem de erros nem de paixões, que são os seus piores tiranos; na ordem pública, traça regras sábias aos cidadãos, facilita largamente os meios de aumentar o seu bem-estar e preserva de qualquer prepotência o Estado". [29]

---

[28]) S. T o m á s, In Polit., lib. VIII, lect. I.
[29]) L e ã o XIII, Immortale Dei.

Há balizas, logo, para a verdadeira liberdade, intrínsecas e extrínsecas; erram, pois, "aqueles sistemas modernos de vários nomes, que apelam para uma pretendida autonomia e ilimitada liberdade da criança, e que diminuem ou suprimem até a autoridade e a ação do educador, atribuindo ao educando um primado exclusivo de iniciativa e uma atividade independente de toda a lei superior natural e divina, na obra de sua educação". [30]

284. Escólio II — Educação dos sentimentos e do coração

A educação segura da vontade supõe também a educação dos *sentimentos* e a educação do *coração*. O objetivo aqui será conseguir muita firmeza e virilidade, sem abafar a delicadeza dos sentimentos ou os afetos nobres do coração. Mas a moleza, seja dos sentimentos, seja do coração, acarreta naturalmente o desfibramento da vontade e constitui, avisa Dupanloup [31], para a Educação um perigo temível e a fonte das mais penosas dificuldades. Combate, pois, à sensualidade, à preguiça, assim como também à apatia moral e insensibilidade de coração. Vigilância sobre os que rodeiam a criança, em casa como na escola, impugnação dos defeitos, emprego de meios adequados, mortificação, austeridade discreta, apelos ao brio e à virilidade, domínio das paixões. Lembrar a poderosa lei da imitação infantil, a sanidade moral do ambiente: livros, revistas, quadros. Constituir, em resumo, para os educandos, exemplo vivo e atraente, màximamente neste particular. [32]

285. Escólio III — Educação do caráter

Finalmente pode pretender-se também *educação do caráter*. "O verdadeiro cristão, fruto da verdadeira educação cristã é... o verdadeiro e completo homem de ca-

---

30) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 21.

31) Dupanloup, L'Enfant, Cap. XIV e cap. XV.

32) Cfr. Meschler, Education Catholique, p. 49, sg.; 55, sg.; 72, sg. Gillet, L'Education du coeur, passim. Siméons, Cours de Pédagogie, p. 253, sg.

ráter. Pois que não é qualquer coerência e rigidez de procedimento segundo princípios subjetivos o que constitui o verdadeiro caráter, mas tão sòmente a constância em seguir os eternos principios da justiça".[33] Fazer notar, aos jovens sobretudo, que ter caráter não é gozar de energia física, ser teimoso ou brutal, agressivo e impertinente, mas, sim, possuir-se a si próprio em todas as circunstâncias da vida, ter princípios nítidos e escravizar-se a eles, custe o que custar; *alimentar o ideal,* lançar-se para ele com toda a personalidade, aceitar o esforço e comprazer-se nele, cimentar as virtudes naturais que serão o basamento das sobrenaturais, olhando sempre para muito alto, com muita generosidade e com toda a alma, na continuidade heróica de um esforço de todos os momentos, apesar de tudo e de todos, sobretudo apesar das próprias dificuldades e empeços..[34]

Artigo 4. O EDUCANDO E A VIDA SUBCONSCIENTE

286. Além dos móveis apresentados claramente pela inteligência e conscientemente aceitos pela vontade, que originam nossas ações humanas, demarcam sua direção e sentido, pretendem alguns modernos, — seguindo as doutrinas de Sigmund Freud, — serem nossos atos influenciados e produzidos também por alguma coisa que escapa ao controle de nossa consciência, — *inconsciente* ou *subconsciente* — que todavia, afirmam, constitui o maior e quiçá o único verdadeiro móvel de nossas atividades. Essa psicologia ousada foi também, naturalmente, aplicada à pedagogia. Não só. Mas dizem os que a perfilham e aplicam ao campo educacional, que ela é a única "pedagogia profunda", porque só ela atinge todo o íntimo do educando e tem probabilidades de educá-lo verdadei-

[33]) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 32.

[34]) Cfr. Dupanloup, op. cit., p. 262. A. M. C. L'Adolescence autour de l'âge ingrat, p. 20, sg.; 50. T. Toth, op. cit., p. 134, sg. Henri Pradel, Pour former des hommes, 118, sg. Idem, Pour leur beau métier d'homme, passim. M. de Berlaymont, Jeunesse, p. 7, sg. Gillet, La Virilité Chrétienne, passim.

ramente.[1] Assim, o protestante Pfister tentou uma pedagogia com o conceito freudiano da vida humana como ideal, e como método de educação o psicanalítico.[2]

Chega-se mesmo a afirmar, com Stefan Zweig, por exemplo, que "hoje as idéias de Freud — que há vinte anos eram blasfêmias e heresias — circulam correntemente na linguagem e no sangue da época; as fórmulas por ele concebidas parecem tão naturais que há mister maior esforço para as rejeitar do que para adoptá-las".[3]

Cabe-nos portanto examinar as concepções dessa escola psicológica e aquilatar de seu valor, sobretudo na aplicação à pedagogia.

"Em face de uma doutrina que se apresenta pretendendo reformas tão radicais na psicologia, na religião, nas artes, na pedagogia, é preciso tomar posição".[4]

Tese XXXII — Os que demasiam a importância do subconsciente no dinamismo psíquico do educando e pretendem ser a psicanálise a única pedagogia profunda e eficaz, ensinando:

a) Que os complexos incônscientes dão sentido aos atos

b) Que a censura social determina as nevroses clínicas

c) Que a psicanálise deve pesquisar as tendências, para sublimá-las,

Embora acentuem a unidade da vida mental e tenham algum mérito no esclarecimento de certos conflitos mentais, erram contudo, porque:

1) A pedagogia tradicional sempre praticou análise profunda dos educandos

2) Não reconhece a pedagogia tradicional, como sua essência ou propriedade, a repressão brutal

---

1) Cfr. J. de la Vaissière, in Questions actuelles de pédagogie, p. 18. J. de la Vaissière, La théorie psychanalytique de Freud, p. 57.
2) Cfr. F. Gaetani, La psicanalisi, p. 123.
3) Stefan Zweig, Freud, p. 10.
4) Cfr. Blondel, Le psychanalyse, p. 128.

3) A sublimação freudiana não se pode exercer sobre os instintos animais

4) A consciência e a experiência atestam que o móvel das ações não é exclusivamente o subconsciente.

Explanação

287. A psicanálise e a pedagogia

Na definição de Ribot, e em sentido próprio, é a psicanálise "um processo que tem por finalidade mergulhar no inconsciente e trazer-lhe porções para a luz da consciência".[5] Quanto à *consciência*, sóem os psicólogos distinguir *vários graus*, desde a *consciência plena* até a ausência absoluta, achando como intermediários: o *inconsciente* — representação ou tendência totalmente inativa; o *consciente obscuro* — das ações que se tornaram mecânicas; o *subconsciente* — fatores presentes no momento da ação e nela influindo, e que todavia não são percebidas como tais.[6] Entretanto, muito se confundem os conceitos de subconsciente e inconsciente, significando-se por essas palavras, indiferentemente usadas, tudo o que está fora da consciência atual. Freud chama *inconsciente* ao psiquismo recalcado, que oferece resistência às sugestões interiores ou exteriores, e *preconsciente* ao psiquismo latente apenas.[7]

Pretende a psicanálise que não é pròpriamente a consciência e, sim, a subconsciência que determina nossos atos: "O que afasta de suas decisões o cálculo do inconsciente erra, porque exclui o elemento principal, — da mesma sorte que erraria grosseiramente quem avaliasse a força de um "iceberg" pela parte que emerge, pois seu verdadeiro volume se esconde debaixo da superfície".[8] Orientaríamos, logo, perfeitamente todas as nossas atividades se conhecêramos nossos psiquismos obscuros, me-

---

5) In Vaissière, La Théorie, p. 1.
6) Cfr. Decoene e Staelens, Psychologie Pédagogique, p. 46, sg.
7) Cfr. La Vaissière, La Théorie, p. 17, sg.
8) S. Zweig, op. cit., p. 76.

diante esse mergulho em nosso inconsciente. Assim se educariam fàcilmente os homens, suprimir-se-iam as nevroses, corrigir-se-ia a pedagogia tradicional, "que desconhece a personalidade profunda do educando e portanto não o pode orientar com eficácia". Em pormenor:

288. a) Os complexos inconscientes é que dão sentido a nossos atos?

O inconsciente é o reservatório dinâmico de nossas atividades. Ele é constituído pelos *instintos* e pelos *complexos*, que são feixes de elementos afetivos e motores, ou sistema de tendências, grupados em determinada direção, em associações mais ou menos estreitas. Estes se formam sobretudo na infância e dão sentido a todos os nossos atos. Assim, os *atos frustrados* são uma repentina incursão do inconsciente perturbando o consciente; os *atos inconscientes* são manifestações simbólicas dos impulsos instintivos; os *sonhos* são realizações claras ou simbólicas de desejos insatisfeitos. [9] E' pela análise desses atos que poderemos conhecer o fundo de nosso ser, o nosso inconsciente. Os *sonhos*, sobretudo, são a "estrada real que leva ao conhecimento do inconsciente na vida psicológica" [10], não em seu conteúdo manifesto, que é muitas vezes simplesmente uma expressão disfarçada, mas no seu conteúdo latente. [11]

Da observação analítica dessas exteriorizações do subconsciente, podem conhecer-se os vários complexos e instintos, entre os quais avulta a *libido*, instinto sexual, instinto vital de prazer, que evolui "segundo várias *fases* que se sucedem, mas que não cedem de todo seu lugar às fases seguintes; dir-se-ia que elas se sobrepõem, preponderando a última, mas revelando-se as demais por traços

---

[9]) Cfr. Almir de Andrade, A verdade contra Freud, p. 107. Sigismundo Freud, Cinq Leçons sur la Psychanalyse, leç. III.

[10]) Freud, in La Vaissière, La Théorie, p. 21.

[11]) Cfr. Freud, Cinq leçons, p. 97, sg. Veja-se crítica em Fröbes-Menchaca, Tratado de Psicologia Experimental, t. II, p. 560, sg.

elementares na fase definitiva".[12] Pode haver *fixação* e *regressão* nessas várias fases, distinguindo-se assim os tipos, as aberrações, e tendo-se assim base para a medicina e a pedagogia.[13]

289. b) A censura determinando as nevroses?

Os instintos em sua livre eclosão são obstados pela *censura,* a guardiã de nossa sanidade moral, formada pela educação, ambiente social, leis morais, estéticas, etc. Daí resulta o *recalcamento* de nossas tendências instintivas e complexos; recalcamento que explica não só os atos frustrados, os atos inconscientes e os sonhos, mas também todas *as nevroses clínicas.* Estas são todas produto de um desequilíbrio entre o *Eros,* princípio que utiliza a libido, e o *Super Ego (über ich)* que pretende açaimá-lo.[14]

Logo, a *repressão* tão usada na antiga pedagogia "ocasiona um recalcamento que deposita germes de doenças nervosas no futuro".[15] As nevroses, psíquicas na sua origem, são-no também em sua evolução. No meio da evolução das tendências, elas constituem fenômeno não diverso da normalidade. "Não creio, diz Freud, que saúde ou doença, estado normal ou nervoso, sejam completamente distintos, ou que sintomas nervosos denotem caráter de inferioridade".[16]

290. c) A psicanálise deve sublimar as tendências?

A psicanálise é sobretudo uma terapêutica. A nevrose é uma ignorância. Deve-se neutralizar a influência má das tendências recalcadas, tornando-as, primeiro, conscientes. Daí a *psicanálise,* ou exame das tendências do paciente, a fim de: a) conhecer racionalmente a inconveniência desses instintos e controlá-los, transformando-se a censura em uma espécie de crítica intelectual que restabelece o

12) Porto Carreiro, Sexo e Cultura, p. 27. Cfr. Freud, Cinq leçons, leç. IV.

13) Cfr. Porto Carreiro, Ensaios de Psicanálise, p. 97, sg.

14) Cfr. Freud, Cinq leçons, leç. II.

15) Cfr. La Vaissière, Questions actuelles, p. 23.

16) Cfr. Freud, Cinq leçons, leç. V. La Vaissière, La Théorie, p. 42.

equilíbrio; b) orientar para fins normais essas tendências; ou c) desviá-las da má direção e orientá-las para objetivo superior. A esta última operação chama Freud *sublimação* da libido e por ela explica os grandes cometimentos humanos, as artes, a própria religião e os heroísmos dos santos. Portanto, da psicanálise se originam não sòmente as curas terapêuticas, mas ainda a verdadeira *educação* e mais, as elevadas realidades do heroísmo religioso e da genialidade artística. A sublimação é que o consegue, desviando os impulsos da libido de seu sentido próprio e aplicando-o a objetos superiores. Esta *sublimação* se opõe à *repressão* da pedagogia tradicional, e a tudo se aplica, à ciência biológica, à religião, à história da civilização, aos problemas da guerra e da morte, etc. [17]

No campo estritamente educacional, a base de toda a pedagogia é a *educação sexual.* [18]

291. Méritos da psicanálise

A Psicanálise foi discutidíssima. Alguns a puseram nas nuvens, outros a denominaram com apelidos aviltantes. [19] Cumpre, entanto, reconhecer que ela trouxe alguma coisa de proveitoso. Há testemunhos insuspeitos: "A psicologia moderna, escreve Gaetani, excessivamente analitica e quase reduzida a uma espécie de "atomismo psicológico", demasiado esquecera o aspecto sintético da atividade humana, os variados elementos que nela influem ou com ela se relacionam, as diversas formas resultantes. Era, pois, necessária uma reação, para voltar-se à verdadeira e completa realidade psíquica. E entre as várias correntes de reação, na ordem do tempo e pelas discussões que suscitou, ocupa o primeiro lugar a corrente psicanalítica". [20]

---

17) Cfr. La Vaissière, La Théorie, p. 38, p. 76.
18) Cfr. Almir de Andrade, op. cit., p. 182, sg. F. Gaetani, La psicanalisi, p. 123.
19) Cfr. Claparède, La psychanalyse, Introd. à Cinq Leçons, p. 12. 20) F. Gaetani, op. cit., p. 79.

"Freud, dizem Hovre e Breckx[21], solapou o monopólio e a ditadura da psicologia experimental e introduziu de novo a intuição como fonte de conhecimentos. Trouxe luz nova à questão do papel dos instintos, das emoções, das paixões, sobretudo da vida sexual; ao dinamismo do recalcamento das emoções e remorsos; à necessidade de expressão e expansão, às perturbações mentais; à importância decisiva dos primeiros anos da vida, à ação da vida afetiva sobre a vida intelectual; à importância do inconsciente; à unidade da vida do espírito, existência dos complexos, à coesão recíproca das funções".

E' um *renovador*. Como Bergson, em França e Farias Brito no Brasil, compara Hamilton Nogueira[22], "Freud (em que pesasse a seu reconhecido materialismo) reabilitou a psicologia psicológica, restabeleceu a noção do dinamismo psicológico, acentuou a preponderância dos métodos psíquicos na exploração do homem".

E' mérito da psicanálise, insiste Bopp, "ter examinado de um ponto de vista novo o significado do inconsciente: certas relações psíquicas entre os pais e os filhos, entre alunos e mestres, entre irmãos e irmãs, entre adultos, mesmo, aclaram-se com o inconsciente, embora esta expressão pareça paradoxal". "Outro mérito é de remontar até a primeira infância, para buscar a causa de muitas perturbações e desvios psíquicos".[23] Também o reconhece Michotte.[24] E Stanley Hall[25] chega a afirmar que "ninguém tanto fez quanto Freud para vulgarizar a psicologia e a tornar aceita dos intelectuais, sejam quais forem. Não é inverossímil sustentar que depois de Copérnico e Darwin, Freud alcançou que a cultura humana desse um terceiro passo decisivo". Zweig aproxima Freud e sua psicanálise com rela-

---

[21]) Hovre-Breckx, Les Maîtres, p. 170.

[22]) Hamilton Nogueira, Freud e a renovação da Psicologia, p. 8. [23]) In Hovre-Breckx, op. cit., p. 141.

[24]) Cfr. Tese XIII, n. 100.

[25]) Stanley Hall, in La Vaissière, La Théorie, p. 3.

ção à alma, de Roentgen e os raios X com relação aos corpos. [26]

Erros da psicanálise

292. 1) E' injusto o ataque à pedagogia tradicional como se não fora ela tão profunda como a pedagogia psicanalítica

Exagerado é dizer-se que a psicanálise é uma *nova criação:* "A concepção fundamental da ciência pré-freudiana é que o mundo inconsciente em si é inteiramente inativo, absolutamente passivo; ele representa uma vida vivida e morta, um passado sepulto e, pois, sem influência nenhuma nos sentimentos presentes" [27] Não. "Não é no estudo do inconsciente em si, que está pròpriamente a novidade da psicanálise, mas, sim, nos novos métodos de exploração desse inconsciente e na sistematização de fatos, que habitualmente são considerados sem importância, mas que revelam na verdade um dinamismo real das regiões sombrias de nossa vida psicológica". [28] *"Nous pouvons dire aussi que rien, dans la psychanalyse, n'est entièrement nouveau, sauf, précisément la psychanalyse".* [29] E Claparède mostra como, em todos os tempos, as noções de recalcamento e seu dinamismo, manifestação disfarçada, os sonhos e seu significado, a compensação da realidade, o refúgio das tendências nas nevroses, a sublimação, embora com outras expressões, têm sido conhecidas e usadas por psicólogos e educadores. A própria libido, com o próprio nome. "Todos querem ser felizes, disse Pascal; este é o motivo de todas as ações de todos os homens, ainda dos que desertam da vida. Tudo quanto há no mundo é concupiscência da carne, ou concupiscência dos olhos, ou orgulho da vida, *libido sentiendi, libido sciendi, libido dominandi*". [30] Aqui, evidentemente, como na concupiscência de que fala o apóstolo

26) S. Zweig, op. cit., p. 179.
27) Idem, ibid., p. 75.
28) Hamilton Nogueira, op. cit., p. 22.
29) Claparède, La psychanalyse, p. 21.
30) Claparède, ibidem.

S. João, *libido* tem sentido mais geral do que na metapsicologia do psiquiatra de Viena. "No freudismo, tudo o que há de verdadeiro não encerra grande novidade; e tudo o que traz de novo encerra grandes exageros e erros". [31]

E' injusto pretender que a antiga psicologia, e, pois, a pedagogia tradicional desconheciam o inconsciente e não eram profundas. *"Car, si l'on remonte jusqu'à Aristote à travers la scholastique du moyen âge, la psychologie était en définitive basée sur un dynamisme de l'inconscient"*. [32] Inconsciente dinâmico ou dinamismo inconsciente, fundamento "hórmico" da psicologia, em palavras naturalmente outras e conceitos menos explícitos, poderemos todavia encontrá-los em S. Tomás de Aquino, e em S. Agostinho [33], que distinguia o que se realiza às claras, *in conspectu mentis* e o que se esconde como em recesso, *abditum mentis,* de tal sorte que "nem eu mesmo alcanço entender toda a minha personalidade, *nec ego ipse capio totum quod sum*".

"Na segunda parte da *Summa Theologica,* nota Gaetani, pode deparar-se uma cuidadosa análise do ato humano e dos elementos que nele influem, como também o mais completo estudo das paixões. Não conhecemos autor moderno que nos haja traçado tão amplo quadro das variadas atitudes que pode apresentar nossa psique, sob o influxo dos vários instintos, e penetrado tão profundamente nos mistérios do coração humano". [34]

293. Não é exato, portanto, que a *pedagogia tradicional* não tinha base suficientemente profunda da psicologia. Ela sempre confessou a impossibilidade de fundar todo seu trabalho exclusivamente sobre a psicologia positiva. Sobretudo a *pedagogia católica* procurou, sempre, atingir as raízes profundas dos atos virtuosos e viciosos, recorreu à análise da alma, intensamente. Que coisa é o exame de

---

31) F. Gaetani, op. cit., p. 79.
32) Cfr. La Vaissière, La Théorie, p. 91.
33) Cfr. La Vaissière, ibidem, p. 91, sg. Lúcio dos Santos, Filosofia, Pedagogia e Religião, p. 170, sg.
34) F. Gaetani, op. cit., p. 47.

consciência, no qual se perquirem não só as faltas, senão ainda as causas de nossas faltas? E a confissão? e a direção espiritual? Quem mais claramente do que o pedagogo católico fala em paixões, domínio delas, vitória sobre os próprios instintos, formação do espírito e da mentalidade? [35]

"A Igreja possui tudo o que, segundo a psicanálise, o homem deseja de todo o coração" [36], declara B o p p, no sentido de que o homem, pesquisando-se, sente a necessidade de amor elevado e real, estima de outrem, sede de amar e de ser amado nobremente.

A verdadeira pedagogia supõe *duas ordens de psiquismos* no comportamento humano: as tendências sensitivas inatas ou adquiridas, e a atividade voluntária emanando do conhecimento. Cabe à pedagogia que pretender ser profunda guiar ambas as ordens, metòdicamente. Fá-lo a educação católica, e ela é, logo, uma pedagogia profunda. Não o faz a psicanálise, cujo fim principal é a sublimação dos complexos inferiores. Não pode, portanto, arrogar-se o título que lhe não cabe. [37]

294. 2) A pedagogia tradicional não reconhece como sua essência ou propriedade a repressão brutal causadora de nevroses

A mesma existência dos complexos ou dos instintos supõe uma orientação eficiente. Donde a razão do castigo. E' este, consequentemente, meio de educação, que não se pode afastar. Mas este problema da *repressão* ou do castigo reclama distinções.

Primeiro, há uma repressão aparentada com o treino animal, castigo físico, relacionando falta e desprazer, a fim de evitar a falta. No educando, esta repressão é necessária, máxime nos primeiros anos, em que predomina a vida sensitiva e em que se fixam as grandes direções da vida. Mas, absolutamente não se trata de empregar puni-

---

35) Cfr. L a V a i s s i è r e, Questions actuelles, p. 28. Cfr. etiam D r. L. K l u g, Puissances obscures, in Les profondeurs de l'âme. 36) In H o v r e - B r e c k x, Les Maîtres, p. 137.
37) Cfr. L a V a i s s i è r e, Questions actuelles, p. 40.

ções desproporcionadas e castigos brutais, fruto apenas da violência ou da cólera.

Em *segundo lugar*, há a repressão que faz repudiar o ato em razão das consequências futuras, inibição em que entra em jogo a atividade superior, e de que se há de lançar mão, igualmente.

Em *terceiro lugar*, há a reprimenda, a exortação que apresenta à inteligência motivos superiores, para que a vontade abomine a falta e se oriente no futuro a ideal mais alevantado.

Sobre as duas últimas, não há questão possível. Mas como justificar a primeira? — Assim: a dinâmica da vontade não se perde, nem se recalca, mercê da repressão: de fato, a vontade é a princípio *indiferente* para agir desta ou daquela sorte; e pois, o fato de inibir-lhe uma direção não quer dizer tolhê-la *de todo*, máxime se o educador lhe imprime outra direção, o que sempre se há de fazer. Aliás, não tem abundantemente provado a experiência de cada homem, quanto dinamismo para o bem não lhe proporcionou a sábia repressão de seus instintos inferiores? E acaso não é só verdadeiramente homem aquele que de tal sorte se reprimiu, que realizou a racionalíssima fórmula da ascese cristã: "Que a sensualidade esteja sotoposta à razão. *Ut sensualitas obediat rationi*"? [38]

295. 3) A sublimação não se pode exercer sobre os instintos animais

Ainda suposto que todas as tendências sensitivas se agrupem numa idêntica finalidade dinâmica, a conservação da existência, e logo, que as inclinações da vida sensitiva são mais ou menos sublimações da tendência à nutrição ou à reprodução, seria ignóbil desconhecer que o *homem não é só animal*. Acima das tendências de ordem sensitiva, ele possui as de ordem intelectual, de caráter diverso das primeiras e oposto mesmo a elas. Estas tendências superiores se exercem em virtude de juízos, por

[38]) Cfr. La Vaissière, Questions actuelles, p. 29. Hovre-Breckx, Les Maîtres, p. 139, sg.

meio de atos voluntários. Com relação a elas, as tendências sensitivas são simplesmente elementos, ou melhor, mecanismos a serviço de atividades superiores. São, porém, *irredutíveis*. Assim, é falso afirmar que as tendências sensitivas se podem sublimar a ponto de constituir as manifestações da arte ou da religião. A *libido*, instinto animal, não comporta sublimações de ordem tão elevada e superior. [39]

E' um absurdo inominável pretender "a divinização do homem pela sua animalização". [40]

"Freud não considera senão um só aspecto da atividade humana, o instinto, dele fazendo tudo depender, e passa por alto o elemento racional e específico da natureza humana. E, o que é pior, *neste mesmo aspecto instintivo* não reconhece senão o influxo de *um só gênero* de tendências, ainda tratando-se de atos e períodos do desenvolvimento psíquico, nos quais falar de tais tendências é erro não menos intolerável que imperdoável em quem faz profissão de psicólogo". [41]

Mas não há que estranhar o silêncio acerca da parte mais nobre do homem: uma análise ponderada revela nas doutrinas do professor de Viena radical *materialismo:* "A teoria de Freud é sem dúvida o método mais especioso para materializar o espírito, porque ao mesmo tempo que confere ao psiquismo prerrogativa sobre a matéria, subordina-o à matéria, por causa das suas conclusões do absoluto determinismo cientifico dos instintos". [42]

Jung, discípulo dissidente, exprobrava ao mestre a impossibilidade da teoria para explicar a vida religiosa. [43]

Nada de admirar também. Freud, confessa Zweig [44], era "pensador profundamente materialista e conscientemente *anti-religioso*". E assim, a psicanálise é

---

39) Cfr. La Vaissière, Psychologie Pédagogique, p. 33.
40) Tristão de Ataide, Freud, p. 8.
41) Gaetani, op. cit., p. 78.
42) Osvaldo Brandão da Silva, Iniciação Sexual Educacional, p. 102.
43) In Hovre-Breckx, Les Maîtres, p. 190.
44) S. Zweig, op. cit., p. 135.

método *naturalista* que desconhece absolutamente as realidades teológicas do pecado original e da graça, — desconhecimento que infirma radicalmente todo o sistema.

296. 4) A consciência e a experiência atestam que o móvel das ações não é preponderantemente o inconsciente

De casos anômalos não há concluir para regras gerais. "Os freudistas são daltônicos em psicologia. Nunca poderão pôr-se de acordo com os psicólogos que distinguem *todas* as cores da alma". "Os psicanalistas confundem psicologia geral com psicologia diferencial. Consideram como propriedade universalmente humana o que realmente se aplica apenas a um tipo especial, cujo distintivo precípuo (a hipertrofia das idéias e dos sentimentos sexuais) por eles é estendido a todos os homens". [45] Se Freud se contentasse de apresentar sua opinião como síntese de suas experiências analíticas, ainda errando não teria abandonado o caminho palmilhado por muitos sábios na interpretação de seus trabalhos. Mas de idéias pessoais acerca da sexualidade fazer uma *teoria* geral do inconsciente, há de ser sempre, aos olhos dos críticos em imensa maioria, uma pretensão injustificável". [46]

A consciência universal atesta, com efeito, sem penetrar no inconsciente, que quanto se opõe aos bens superiores tem sua origem num amor exagerado da própria pessoa, da estima dos outros ou dos bens sensíveis, isto é, orgulho e sensualidade. [47]

Ademais, o fato do dinamismo constante e eficaz das forças de que fala a psicanálise, prova que essas forças *na realidade se tornam conscientes*, porquanto ao menos terão consciência das idéias que agrupem em torno de si, o que é também exigido pela direção que tomam, a seleção que operam, o desejo, que integram". [48]

---

[45]) Stern, In Hovre-Breckx, op. cit., p. 305.
[46]) La Vaissière, La Théorie, p. 100.
[47]) Cfr. La Vaissière, Questions actuelles, p. 34.
[48]) Cfr. Almir de Andrade, op. cit., p. 202. La Vaissière, La Théorie, p. 94.

297. Escólio I — A pedanálise

Exceptuados casos raros, a psicanálise é pouco utilizável para a criança e o adolescente. Nota Stern como um meio de salvação para o adulto pode tornar-se em ruína do jovem. No adolescente normal, o que é inconsciente, assim deve permanecer até a hora precisa. Estas análises insistentes sobre os sonhos, imagens e impressões podem infectar as almas jovens: erigi-los meio de educação é um *pecado pedagógico*. "A psicanálise terá uma parcela de verdade, mas em seu conjunto é um grosseiro exagero, e é tempo de reagir contra essa loucura pansexualista". [49]

Sòmente se estreme da preocupação sexual, e nas mãos de psicólogos e pedagogos hábeis, observadores e cheios de tacto, ela se poderia tornar auxiliar eficiente e útil. [50]

Nem é outra coisa o que sempre procurou fazer, com conhecimento exato da realidade, senso de oportunidade e discrição, a pedagogia tradicional católica, na educação da consciência do aluno, respeitando-lhe, porém, infinitamente, as delicadezas do pudor e o paulatino transformar da inocência em castidade.

298. Escólio II — Natural e sobrenatural

A observação das poderosas forças latentes em nosso subconsciente, desorientadas nas suas tendências transviadas, levou muitos psicólogos contemporâneos a admitir com Freud e Adler, Jung, Bleuler, etc., os dinamismos que, em definitiva, se reduzem à sensualidade e ao orgulho. E' curioso notar como, num ponto de vista materialista e *rìgidamente naturalista*, eles nos vêm trazer a confessada afirmativa da vulneração da natureza humana, cujos "complexos" tirânicos se querem integrar a todo custo, que a "censura" deve sopitar, e que uma imaginária "sublimação" há de redirigir a ideais de que se

---

49) Stern, in Hovre-Breckx, op. cit., p. 301. Cfr. La Vaissière, Psychologie Pédagogique, p. 33.

50) Cfr. La Vaissière, Psychologie Pédagogique, p. 34. Dr. L. Klug, Les profondeurs de l'âme.

afastaram. Os católicos que cremos *no dogma do pecado original* e nas suas consequências nefastas em nossa natureza humana, já de há muito o sabíamos, sem necessidade de penosas introspecções. E o sabemos bem melhor, porquanto essa verificação se enquadra *no conjunto total* das forças naturais e sobrenaturais com que devemos contar para nossas operações na dupla ordem da natureza e da graça. Dessarte, a pedagogia católica não se deve arrecear das descobertas da psicanálise, pois que na doutrina da Igreja todos esses fatos e experiências se explicam muito mais claramente, muito mais profundamente, muito mais de acordo com a totalidade complexa da humana personalidade.

Artigo 5. SOCIALISMO E EDUCAÇÃO

299. Depois de considerar o educando em si mesmo, cumpre agora que o estudemos com relação aos outros, dado que o homem é naturalmente social. E porque, neste particular, há exageros sociológicos de funestíssima repercussão na Pedagogia, é preciso que examinemos os fundamentos filosóficos do *socialismo*, com a amplitude que postula a importância que em nossos dias assumiu este ponto de vista, no mundo educacional, mesmo em nossa terra. Como de costume, faremos apresentação do sistema, sua aplicação à educação e crítica.

Tese XXXIII — O socialismo que:

a) Estatui ser a sociedade a realidade única, autônoma e organizada, em que deve desaparecer o indivíduo

b) Estabelece em pedagogia a necessidade de uma revolução na escola para a implantação dos novos ideais,

E' errôneo, porquanto:

1) A sociedade não se pode personificar em detrimento do indivíduo

2) O socialismo sofisma por antítese e confusão de conceitos

3) São falsos os princípios em que se fundamenta. Todavia, no terreno pedagógico, veio o socialismo lembrar a necessidade de uma pedagogia social moderada que possa honestamente tutelar os direitos inalienáveis e eternos do indivíduo.

Explanação

300. a) O socialismo estatui que a sociedade é a realidade única, autônoma e organizada, em que deve desaparecer o indivíduo

Reação contra o individualismo de Rousseau, Kant, Emerson e outros, a doutrina socialista concebe a *sociedade* como o centro da filosofia da vida, e o *indivíduo* como um simples acessório e produto da comunidade.

Fantasiado por Platão entre os antigos, Moro e Campanela na Idade Média, o socialismo se constituiu com as idéias de Comte e Marx, aliciando muitos pensadores e pedagogos modernos e contemporâneos, Levy-Bruhl, Durkheim, Draghicesco, Dewey, Natorp, Bergmann, Kerschensteiner, Belot, Espinas, Bluntchli, etc.

O *primeiro princípio* da concepção socialista da vida é que o homem é um ser social não porque é homem, mas é homem porque é um ser social. E' um produto da sociedade, — a grande realidade autônoma, original, concreta, organizada em todo o seu complemento, oceano em que o indivíduo é uma gota de água apenas.

A vida social é, assim, a suprema realidade. E pois, a Sociologia é a rainha das ciências. Sòmente ela tem o direito de se constituir em filosofia da vida e penetrar todos os domínios da cultura humana.

A *psicologia* tradicional do indivíduo se deve substituir pela psicologia sociológica, porque as mais belas manifestações da vida do espírito, as artes, o progresso, a técnica, são meros produtos da comunidade. Os mais adiantados dentre os socialistas, com Durkheim, che-

garam mesmo a suprimir a psicologia, que entanto, com Tarde, entrou de novo na filosofia da vida socialista.

A *Religião* tem sua razão de ser, seu valor, e seus objetivos, na sociedade sòmente. "A Religião futura vai construir não o reino de Deus, mas o reino da humanidade".

A *Moral* e seus princípios são fruto da comunidade, e o critério do bem e do mal é o proveito ou a nocividade para o bem social.

A esta mesma luz se considerem as artes, e *sobretudo a educação,* que é, essencialmente, uma concepção social. Se a sociedade é a grande educadora, a pedagogia social é a pedagogia do futuro.

301. O socialismo educador

Realmente o socialismo, escreve Rutten, pretende ser uma pedagogia: ele se preocupa (são palavras de Pio XI na *Quadragesimo anno),* antes de tudo, em formar as inteligências e os costumes; são em particular as crianças que sob a capa da amizade procura atrair a si e aliciar; mas abrange também os adultos, todas as idades e condições, para chegar a formar o homem socialista, que há de constituir a sociedade humana, plasmada de conformidade com os princípios do socialismo.

302. b) Os pedagogos socialistas pretendem a revolução na escola para implantação dos novos ideais

a) Dewey

E' radical na implantação dos novos ideais: depois da revolução intelectual pela ciência moderna, pretende ele, depois da revolução industrial pela técnica moderna, — a revolução social, pela democracia moderna, que contende transformar a educação, socializando a organização escolar, os programas, a formação, a educação moral, etc.

"Além de sua finalidade social, a escola não tem nenhum outro objetivo moral". "E' tríplice a *unidade moral da escola:* fim social, força social, interesse social".

A escola tradicional, passiva, antinatural e sobretudo anti-social, deve ser suplantada pela escola do futuro, ati-

va, de trabalho, de cooperação, de industrialização, que desperte no educando o senso da grande realidade social.

303. b) Natorp

Também concebe a pedagogia socialista como radical em sua doutrina e reformadora em sua prática. Deve-se reformar a sociedade e a educação:

1) Suprimir as distinções entre as classes sociais.
2) Basear a sociedade no trabalho comum, e a educação, nas escolas de livre cooperação ativa.
3) Instituir escola única e obrigatória para todos.
4) Suprimir o ensino religioso, que é de interesse privado não social.
5) Confiar ao Estado o monopólio de todas as instituições escolares.

304. c) Bergmann

Ao passo que Natorp, kantista, procede por dedução, Bergmann pretende metodizar, segundo os postulados da sociologia indutiva. Discípulo de Spencer, é *organicista,* e admitindo a analogia entre o organismo animal e a comunidade, leva-a tão longe que conclui pela absoluta igualdade de ambos. Dai a consequência que, afinal, o objetivo da educação deve ser deduzido da Biologia: formar o educando para que ele seja feliz em viver na sociedade e se consagre à conservação e aperfeiçoamento da raça humana.

305. d) Kerschensteiner

E' o organizador da *escola social do trabalho:* Amar e servir. Tornamo-nos homens pelo trabalho. A perfeição individual está no amor e sacrifício em favor da comunidade, a qual é o bem supremo da vida. O pedagogo de Munich é estatista: não só o Estado é a forma concreta da comunidade, mas a forma superior e perfeita. Assim, o ideal mais elevado para Kerschensteiner é o de ser cidadão. A moral se reduz ao civismo, cujas três leis orgânicas são:

1) cada qual deve preencher no organismo do Estado sua função própria, isto é, sua profissão.
2) essa profissão seja exercida não para o próprio proveito, mas para o bem do Estado.
3) resultará daí a moralização, conservação e aperfeiçoamento da comunidade total.

A grande transformação que deve sofrer a escola, continua ele, é a passagem da ambição pessoal ao devotamento social; do multilateralismo intelectual teórico, ao multilateralismo humano-prático; da aquisição de conhecimentos sólidos, à escola em que se aprenda a aplicar o saber. E o único meio para se obter essa reforma é agir no ambiente social, e por isso a escola deve constituir uma sociedade em miniatura com trabalho em comum, incorporação do individuo e seu trabalho no grande total, governo de si mesmo, etc. Kerschensteiner é também pela *escola única* entendida no sentido de que "cada membro da comunidade-Estado, sem distinção de nascimento, goza do indiscutível direito de ser ensinado segundo sua educabilidade intrínseca".

306. e) Durkheim

Para o líder da corrente radical-social em França, toda a educação assenta na concepção socialista: "o ideal pedagógico se explica pela estrutura social e a educação consiste numa socialização metódica das gerações jovens". Ele é, ademais, naturalista, e sua doutrina se rotula Naturalismo sociológico.

E' *o mais radical de todos:* a "socialidade" é a pedra angular de todos os domínios da vida, a atmosfera em que respiramos, o remate e a perfeição da vida. Diviniza a sociedade: "não vejo na divindade, declara sem rebuços, senão a sociedade pensada e transfigurada". E' o misticismo social, a sociolatria.

Em pedagogia, expõe Gillet, seria sua finalidade "criar inteiramente o sêr social sobre as ruínas do ser individual, *créer de toutes pièces l'homme social sur les ruines de l'être individuel"*, pois que "é sobre a despersonali-

dade do indivíduo que há de o educador criar a personalidade social, inspirado ùnicamente no ideal social, ou, mais exatamente, nos ideais sociais, na medida em que forem progressivamente surgindo na sociedade, *c'est sur l'impersonnalité primitive de l'individu que l'éducateur doit créer la personnalité sociale, en ne s'inspirant que de l'idéal social, ou plus exactement, des idéaux sociaux, au fur et à mesure de leur évolution dans la société"*

307. f) No Brasil

Entre nós os *"pioneiros"*, com Fernando de Azevedo à frente, orientavam-se marcadamente para o *socialismo escolar,* contendendo que "as idéias e as instituições pedagógicas são essencialmente o produto de realidades sociais e políticas", e tentando a subversão do antigo "aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica". Diziam com Lourenço Filho que "educação é a socialização da criança" e insistiam com Delgado de Carvalho sobre a necessidade de conhecer a estrutura do grupo social, interpretar os valores sociais, aplicar a politica educacional ditada pelas autoridades desse grupo. Finalmente, com Anísio Teixeira, queriam "realizar a revolução social não na rua, mas na escola, e na escola antes que a façam na rua"

308. O socialismo é errôneo, porquanto

1) A sociedade não se pode personificar em detrimento do indivíduo

O erro capital do Socialismo reside na personificação da Sociedade em detrimento da personalidade individual. Tendo o Individualismo afirmado que a Sociedade apenas existe como soma dos indivíduos, revidaram os Socialistas, buscando provar que a sociedade é um quase organismo biológico, que absorve completamente os membros em si: não é pois uma simples coleção, mas uma *realidade sui generis,* que tem natureza própria e próprios direitos.

O exagero é manifesto. A "pessoa" não é a sociedade, que é apenas *"unum per accidens"*; mas é o indivíduo humano racional, consciente, livre, responsável, portador do peso imenso de um destino extra-terreno, que ultrapassa absolutamente a sociedade. Notemos, com efeito, para melhor evidenciar o desacerto dos socialistas, que eles se situam no campo naturalista das comunidades terrenas — existentes, todavia, para completar apenas as possibilidades de o homem desenvolver em toda a extensão suas potências e anelos naturais. Entretanto, ainda nesse ponto de vista, se é exato que o indivíduo mergulha na comunidade, não é menos exato que esta mesma sociedade sòmente vive e floresce no indivíduo e pelo indivíduo. Não se pode esconder esta necessária interdependência: o indivíduo atinge sua plena humanidade na sociedade, mas esta não pode lograr sua completa realidade sem o indivíduo. Donde a afirmação de Vermeersch de que a primeira missão do direito social é a salvaguarda da personalidade.

Que dizer, pois, ao colocar-nos, — como o devemos fazer, — no ângulo sobrenatural para fixar as responsabilidades extra-terrenas de cada uma das criaturas humanas? Não há dúvida. O Socialismo fecha os olhos ao destino pessoal dos individuos, e não percebe que estes têm um fim que ultrapassa a comunidade.

309. 2) O socialismo sofisma por antítese e confusão de conceitos

Observa sagazmente o Cardeal Mercier que um dos mais frequentes sofismas contemporâneos é o que ele chama "por antítese"; é verdade que duas *contraditórias* se excluem, mas duas *contrárias* podem ser ambas falsas. Deduzir do erro de uma doutrina a verdade da contrária correspondente — é sofisma. Assim, os socialistas, tendo demonstrado que das instituições atuais derivam erros e injustiças, concluem imediatamente que devemos abolir essas instituições e estabelecer outras fundadas em princípios contrários: Se o Individualismo é falso, o Socialis-

mo é verdadeiro. Mas esse raciocínio é defeituoso. São, ambos, dois extremos por igual viciosos. *In medio virtus.* O homem nem é só indivíduo, nem só parcela da sociedade. Mas as duas coisas ao mesmo tempo.

Aliás, na argumentação socialista, notamos com Maritain, há confusão entre dois conceitos distintos, o de *individualidade* e o de *personalidade.* O homem é *indivíduo,* isto é, uma parte de um todo que é a sociedade, ordenado para o bem da comunidade, com deveres imperativamente sociais. Porque a noção de indivíduo abrange apenas um singular material, determinado em certos limites, noção que tanto se aplica ao homem como aos animais e às coisas. Mas o homem é algo mais. E' *pessoa,* também. E pessoa quer dizer não um indivíduo qualquer, senão uma substância completa, que possui a razão e é capaz de auto-determinação em seus atos, com a consequente responsabilidade e necessária sanção. Ora, isto tudo transcende a sociedade terrestre, e se projeta para além dos limites da existência. E pois, se como *indivíduo* tem o homem deveres sociais, como *pessoa,* é a sociedade que tem deveres para com ele, e que está ordenada para os bens supremos do homem, em definitiva resumidos no próprio Sumo Bem, Deus.

310. 3) São falsos os princípios do socialismo

a) A Sociologia se apresentou como um novo Evangelho, de competência universal e alcance onisciente. Ora, em seu conceito radical, ela nem sequer é científica. Kidd o testifica, ao escrever que "não existe ainda pròpriamente ciência social. Deploige cita Steinmetz, que se lastima dos sociólogos demasiado loquazes e que não cuidam de fazer a própria ciência. O mesmo criticava, entre nós, Alexandre Correia a Fernando de Azevedo. E realmente, entre eles, a tantos sociólogos correspondem outras tantas sociologias: na ciência social que apresentam apenas vemos unilateralismos, caos, subjetivismo, falta de unidade, de conexão orgânica.

Logo, a Sociologia não pode arrogar-se o direito de constituir uma nova filosofia da vida, visto como, na frase de Wundt, "enquanto ciência positiva e empírica ela não existe ainda". Também o notava Rutten, quanto ao incolor e flutuante do que se chama o socialismo religioso.

311. b) Erra gravemente o Socialismo ao fazer da *Religião* um mero produto da sociedade.

Não. Absolutamente, não. Pois não querêmos falar aqui de um vago sentimento qualquer de religiosidade, individual ou coletivo, ao sabor dos modernistas, condenados por Pio X. Mas da Religião, única e verdadeira, revelada pelo próprio Deus, mediante os antigos Profetas e, màximamente, na inefável doutrinação do seu Unigênito. Que tem de ver a sociedade — qualquer que seja — com o depósito sagrado da Revelação? Quem pretende ditar leis ao Senhor, *aut quis consiliarius ejus fuit?*

A sociedade é que supõe a Religião, de tal sorte que na origem de todo progresso social encontramos sempre a fé, a esperança e o amor. Com a Religião, ensina Leão XIII na *Immortale Dei* e na *Rerum Novarum,* a sociedade só pode lucrar benefícios imensos, porquanto daquela sempre se originaram as mais acentuadas reformas na vida comum, em todos os tempos.

Portanto, longe de prescindir da Religião, a sociedade a deve buscar como indispensável. Para Berdiaeff, a questão do ideal religioso é uma questão de vida ou de morte para a sociedade contemporânea. Aliás, verifica Pio XI *(Quadragesimo Anno)*, graças aos esforços de Leão XIII, a doutrina católica da *Rerum Novarum* e os princípios da sociologia cristã vieram a constituir hoje património da sociedade humana.

312. c) Erra ainda o Socialismo destruindo a *Moral.* Lévy-Bruhl e Durkheim insistem na distinção entre a Moral e a Ciência dos costumes; enquanto aquela é metafísica e cediça, esta é positiva e atual, e deve substituir a primeira. Erro péssimo, como estrondosamente o

demonstrou D e p l o i g e, na monumental refutação que escreveu *(Le conflit de la Morale et de la Sociologie).*

Segundo S. T o m á s, a Moral é uma *ciência prática,* resultante de principios que se aplicam, obedecendo à arte moral. Não há repugnância alguma em que uma ciência seja prática, porquanto como ciência ela estuda os efeitos regulares dos hábitos, as leis, as instituições, o conhecimento do real; e enquanto prática, ela responde à necessidade de agir: "Nas ciências práticas, o fim é a ação. *In scientiis operativis, finis est operatio".*

Os socialistas falam de moral social. Mas esta é inexistente sem a moral individual. A sociedade vale o que valem os individuos. Começar portanto pela reforma dos individuos, para reformar a sociedade. "A alma da reforma social', escrevia F o e r s t e r, está na reforma da alma individual". Realmente, a fonte de todos os males sociais é o egoismo. E' no intimo de cada individuo que se trava a batalha entre os devotamentos sociais e os egoísmos pessoais. E' só quando consegue alguém cercear os egoísmos individuais, que alcança ser útil ao próximo.

Mas será isso possível com a moral científica do Socialismo? Não. *O Socialismo* não pode construir uma moralidade. Porque, argumenta L e o n e l F r a n c a, ou a Sociologia é uma ciência positiva, ou é ciência apenas normativa. Se é positiva, só pode ter por objeto investigar a realidade social, e por método, a investigação dos fatos sociais; mas, a ciência positiva fala em indicativo, a moral deve falar em imperativo (P o i n c a r é). Os seus juízos são apenas de existência, não juízos de valor; ora, são estes precisamente os requeridos para estabelecer completamente a ciência da moralidade. De outro lado, se a Sociologia quer ser ciência normativa, deve então assumir também o papel de filosofia social; teria, contudo, nessa hipótese, de pedir à Psicologia, à Teodicéia, uma concepção do homem e de seu destino. E pois a Sociologia não poderia dar uma nova concepção da vida, mas dependeria da visão filosófica que a orientasse.

Ademais, essa moral científica seria eficaz? Os argumentos sociológicos ofereceriam um freio à vontade e uma rédea às paixões, suficiente ardor para os penosos combates e difíceis vitórias morais? Responder afirmativamente, seria desconhecer de todo a atual vulneração da natureza humana, seus incoercíveis egoísmos, sua radical dificuldade para o bem.

313. d) E' falso o princípio socialista de que se conclui a *relatividade universal da moral*. Os fatos aduzidos, e que se reduzem à verificação da diversidade da vida moral entre os povos, nada provam contra a existência de uma lei natural, eterna e absoluta. Essa diversidade, consoante S. Tomás na exposição de Deploige, é explicável pela influência das paixões, primeiro; pelo desigual desenvolvimento da razão, das luzes e da civilização, em segundo lugar; e ainda, pela diversidade dos meios, situações e circunstâncias; — tudo extrínseco às mesmas leis morais. De fato, embora em todos os domínios o homem apresente a maior diferenciação ao exteriorizar sua natureza (o que prova aliás que no fundo todos os homens têm uma comum aptidão de raciocínio, de linguagem, de arte, de instinto social), o ideal da moralidade, ainda na diversidade dos costumes dos vários povos, é sempre e em toda parte *eternamente humano:* jamais o que o homem faz esgota a sua humanidade. Semelhantemente, os povos e raças procuram realizar, na complexidade de formas com que se apresentam, o ideal moral ínsito no coração, e se o não conseguem, é por causa das razões acima apontadas por S. Tomás, cabalmente bastantes a explicar a variedade das soluções que os homens têm achado através dos tempos e lugares, ao único problema que lhes propõe a lei eterna gravada no mais profundo de sua natureza.

Que muito para admirar, se em todos os domínios onde se busca a verdade, ela é sòmente alcançada depois de muito esforço e trabalho coletivo? E não ensina o próprio Cristianismo que houve, na promulgação da Moral,

os diversos estádios correspondentes à lei moral natural, à lei mosaica e à lei evangélica?

314. e) O *determinismo sociológico,* deduzido pelos socialistas, dos estudos estatísticos, como, por exemplo, os de Sussmilch, Quételet, Cournot e Buckle, é um mito. E' falso supor-se que a regularidade das ações humanas numa determinada coletividade se oponha ao princípio do livre arbítrio. Liberdade e regularidade não são contraditórias, senão na aparência: liberdade não é capricho, licença; verdadeira liberdade é firmeza de princípios, humanidade, equidade. "A liberdade do homem mais livre, diz Goethe, é a de cumprir o pròprio dever". E portanto, uma sociedade ideal de homens de caráter ostentar-se-ia com uma perfeita harmonia, unidade invariável e plena regularidade em todas as manifestações da vida moral. Além de que, as estatísticas se aplicam à sociedade como tal e não aos indivíduos. O meio social, acrescenta Wilbois, é condição e não causa.

315. f) Se o Socialismo pôde viver, deve-o ao *idealismo cristão* nele disfarçado e não à filosofia naturalista que ostenta professar. "O socialismo moderno teve êxito, verifica Le Bon, não por causa dos seus dogmas, mas, sim, pelas promessas que traz de regeneração e de esperança, com que acena aos deserdados da sorte". E' a libertação interior e individual, dentro do homem, pensa o espírito contemporâneo, que poderá criar uma moral e uma sociedade digna do homem. "A questão social é antes de tudo uma questão moral, diz Quack. Os ideais dos socialistas não se poderão realizar senão por meios anti-socialistas".

316. Todavia no terreno pedagógico veio o socialismo lembrar a necessidade de uma pedagogia social moderada que possa honestamente tutelar os direitos inalienáveis e eternos do individuo

Como no campo filosòfico, também no terreno pedagógico o Socialismo erra por unilateral. Porque desconhece os direitos inalienáveis e eternos do indivíduo. De-

pois dos direitos do indivíduo, entanto, os direitos da sociedade existem, e se os tomamos em sentido ortodoxo, poderemos então aceitar a educação social, porquanto, ensina Pio XII, "à luz da unidade que, de direito e de fato, recebeu a humanidade inteira, não se nos apresentam os indivíduos como que desagregados uns dos outros, como separados grãos de areia; mas, por natural e sobrenatural destino e impulso, unidos em mútuas relações orgânicas e harmônicas, que todavia assumem feição vária com o andar dos tempos".

Assim, não combateremos o movimento contemporâneo da pedagogia social, quando entendido nos devidos termos:

Aceitamos a opinião de Natorp, quando declara que uma completa doutrina da educação deve examinar as condições sociais da formação e as condições da formação social; de Kerschensteiner, ao afirmar que não é o saber que redime o mundo e, sim, a caridade; que não é mandar, mas obedecer, o que dá à vida o senso social, a vida social, o interesse social. Todos esses estudos sociológicos vieram purificar de vistas demasiado individualistas e exteriores a pedagogia, e a revestiram de mais profundo significado social.

317. Seja porém a pedagogia, individual e social: estes pontos de vista, à primeira vista irredutíveis, não o são de fato, porquanto se devem e se podem perfeitamente unir numa *pedagogia social moderada.* Na realidade, uma pedagogia sàmente individualista e que cultivasse no indivíduo a perfeição especifica, elevando-o a ideais superiores e nele cortando todos os egoísmos rasteiros, seria a mais eficaz pedagogia social, visto como a oposição que extrema a comunidade e os indivíduos reside precisamente nas ambições e egolatrias pessoais. Vencidas, pois, estas, pelo sacrifício ao que o homem tem, não de pròpriamente individual, mas especìficamente humano, dá-se ao educando "o máximo de seu valor pessoal e assegura-se-lhe o máximo de sua eficiência social" (Pe. Leonel Franca).

Em outras palavras, poderíamos dizer que da consideração mesma de nossa natureza nós deduzimos a noção de sociabilidade. A natureza material, esclarece Sertillanges, não se realiza toda no individuo, como a dos anjos. Mas se condiciona a um desenvolvimento progressivo e se sotopõe à multiplicidade, ao parcelamento: "Não somos *o* homem, somos *um* homem". Conquanto multiplicados numèricamente, todos nos unimos em unidade específica. (Nem esqueçamos que em nós a espécie é predicável essencial). E portanto, "toda vez que a educação abranger a pessoa humana em toda a sua complexa realidade, ela atingirá por isso mesmo a sua finalidade social" (Ayres Bello).

Que sentido pleno tem a aplicação dessa verdade à comunidade cristã, onde a verdadeira educação a todos nos santifica particularmente e a todos eleva socialmente, unindo-nos em laços estreitos na Comunhão dos Santos — feitos um só Corpo Místico de Cristo Jesus, *"in Christo Jesu!"*

318. Injustos ataques socialistas à pedagogia tradicional

Enganam-se os pedagogos socialistas radicais, ao atacarem a organização da escola tradicional, como a fonte de todos os defeitos de educação que lamentamos; e mais ainda se iludem, sonhando que esses males desaparecerão com a escola radicalmente socialista. Toda organização social puramente exterior é edifício assentado sobre areia, perecedoura construção que não se fundamenta na organização interior do homem. Tanto é certo que é já intensíssima a interdependência entre povos e nações, como é infelizmente exato igualmente que nunca, como em nossos dias, a humanidade viveu mais intranquila, e as nações em mais perenes mútuas ameaças, guerras totais e extermínios cruelissimos... E' a prova pungente da falência radical da sociabilidade que une em laços puramente exteriores, e não se alicerça mais profundamente nos corações dos homens. Não, não basta reforma social. Come-

cemos pelos indivíduos, se queremos seguro o edifício social.

E' flagrante a injustiça de Dewey, Kilpatrick e outros, no ataque à escola tradicional, por antinatural, passiva e anti-social. Os melhores métodos hoje em voga foram já conhecidos e praticados pela pedagogia católica. Ademais, o culto exagerado das virtudes sociais, iniciativa, atividade pessoal, pesquisa febril, etc., ameaça de morte a concentração, reflexão, recolhimento, e demais condições entanto necessárias para a legitima vida intelectual. "Quanta humanidade, reflexiona Hovre, na atenção voluntária, na receptividade às verdades superiores, na admiração do belo, na solidão, no insulamento, na elevação da alma a Deus, confessando nossa impotência, implorando sua misericórdia!"

Sem dúvida, também, o trabalho, ainda na escola, é o sentido da vida. Sim, mas acima do *"laborare"* do trabalho, das lutas da vida, o *"orare"* da meditação e da perfeição interior, que sómente podem proporcionar à alma a paz íntima que ela busca. E o trabalho é um meio apenas, e não um fim. Do contrário, em lugar de bênção, ele seria para o homem uma maldição.

319. Pedagogia social moderada

Do sobredito se conclui que havemos de *desenvolver* e *frear* convenientemente o instinto social. Energia de expansão social, qual a pretendem os socialistas, conduziria ao abismo. Sem açaimo, o senso social levaria ao amor do sucesso, da glória humana, da aprovação e do elogio; ao respeito humano, amor do fausto, desejo de brilhar, ambição, vaidade; ao egoísmo de família, de casta, de nação, à influência da massa, sugestão do meio, escravidão da moda, servilismo, abdicação da liberdade. Quanto mais aceitável, pois, a solução cristã, que desenvolve o instinto social dentro nos limites que, tutelando a personalidade e seus legítimos direitos, a subordinam à glória de Deus e ao amor do próximo por amor de Deus!

"A educação social deve, portanto, ser despertada e mantida em sentido cristão, e a educação cristã, realizada em sentido social: ao invés de reforma radical, — adaptação pedagógica; evolução e não revolução; em lugar de ruptura com a educação tradicional, — aperfeiçoamento social da educação ético-religiosa e estudo ético-religioso da educação social".

A pedagogia radical socialista não está à altura do problema social pedagógico. Sòmente a pedagogia social moderada, qual a concebem Pestalozzi, Otto Willmann, Paulsen, Toischer, Rein, Barth, Foerster, Benjamin Kidd, etc., sob o ducto ou inspiração do Catolicismo, é capaz de lhe dar a solução cabal. Realmente, nota Jaouen, a formação social dos alunos é eminentemente uma questão de pedagogia moral.

320. Porque *na comunidade cristã reside a mais alta síntese do indivíduo e da sociedade.* A educação cristã, ensina Pio XI na *Divini illius Magistri,* por isso que abraça todas as atividades do indivíduo, não lhe tolhe o instinto social, não o atrofia e alheia à vida social e a qualquer obra de civilização, como o prova a história do Catolicismo e a da verdadeira civilização. E' porque o Catolicismo põe o homem em face de Deus, a fim de que ele realize toda a sua humanidade. O primeiro mandamento: Amar a Deus sobre todas as coisas, de todo o coração e de toda a alma, exige do homem muitos sacrifícios e renúncias, as quais por sua vez possibilitam ao homem o segundo mandamento "amar ao próximo como a si mesmo, por amor de Deus" Este é consequência do primeiro, porquanto sòmente o homem perfeito, liberto de si mesmo pelo amor de Deus, é capaz de reconhecer no próximo um irmão que deve amar como a si mesmo.

Eis por que o Evangelho cristão é, na expressão sincera de Harnack, "a um tempo individualista e socialista, em sua mais profunda significação". O Evangelho, remata Hovre, é o manual de sociologia por ex-

celência, e seus princípios estão na base da sociedade ocidental. "E' na medida em que socializarmos com Deus, disse Foerster, que a socialização poderá trazer frutos. Jesus Cristo é o único mediador entre Deus e os homens; logo, sòmente o Deus crucificado poderá resolver a questão social".

Acresce ainda que esta nobilíssima construção tem seu coroamento eficaz; não ensina o Catolicismo o amor aos homens, acenando apenas ao utópico paraíso social que suprime a salvação pessoal, desorganizando e paralisando a fonte de nossa atividade moral. O Catolicismo fala, sim, de renúncia, de sacrifício, mas fala também de ressurreição e da felicidade que nos premiará, em Deus, na companhia dos por quem nos imolamos e sacrificamos.

321. Escólio — As Repúblicas escolares

Alguns pedagogos socialistas levaram as teorias socializantes até o extremo de constituírem comunidades escolares de auto-governo. Assim Wineken, Geheeb, Luserke. Entanto, confessa Dumonchel, devemos abster-nos de um entusiasmo precipitado pelas repúblicas escolares. O próprio Dewey confessou também o fracasso de suas tentativas, neste particular numa escola anexa à Universidade de Chicago. Baldwin punha de sobreaviso os educadores franceses, a propósito da confusão que provocaram na América os métodos de autonomia escolar. Um experimento de *"self-government"*, tentado por Belot em França, deu resultado muitíssimo duvidoso. Da mesma sorte foi de problemático resultado a tentativa feita entre nós, no Externato do *Colégio Pedro II*, do Rio de Janeiro, em 1931-32, segundo informa Delgado de Carvalho.

E' que a autonomia há de ser fim e não meio. E, pois, aplicada sòmente a escolares bem formados, cônscios já de suas responsabilidades e dos direitos alheios. De novo, portanto, — primeiro, a formação individual; depois os processos moderadamente socializadores.

BIBLIOGRAFIA

De Hovre, Essai de Philosophie Pédagogique, deuxième partie.
Pio XI, Divini illius Magistri.
Pio XI, Quadragesimo Anno.
Pio XII, Summi Pontificatus.
Leão XIII, Immortale Dei.
Leão XIII, Rerum Novarum.
S. Deploige, Le conflit de la Morale et de la Sociologie.
Rutten, A doutrina social da Igreja.
Llovera, Tratado elemental de Sociologia Cristiana.
Gillet, L'idéal pédagogique et la sociologie, in Religion et Pédagogie.
G. Legrand, Précis de Sociologie.
J. Jaouen, La Formation Sociale dans l'enseigment secondaire.
Pe. Antônio de Paula Dutra, Christus.
A. M. Aguayo, Filosofía y nuevas orientaciones de la Educación.
Lourenço Filho, Introdução ao Estudo da Escola Nova.
Ruy de Ayres Bello, Introdução à Pedagogia.
Durkheim-Lourenço Filho, Educação e Sociologia.
Dumonchel, Belot, La Educación Social y la Escuela.
Manifesto dos Pioneiros (A reconstrução Educacional no Brasil).
Alexandre Correia, Sociologum habemus, artigo na *Ordem*, Out. 1935.
L. Van Acker, Escola Nova e Comunismo, artigo no Legionário, S. Paulo.
Anisio Teixeira, Educação Progressiva.
Delgado de Carvalho, Sociologia e Educação.
Maritain, Trois Réformateurs.

Artigo 6. PEDAGOGIA COMUNISTA

322. Depois de considerar o sociologismo educacional, cumpre dizer algo do pedagogismo soviético, pois, na frase de Pio XI, "o socialismo educador, cujo pai foi o liberalismo, terá como legítimo herdeiro o comunismo". Este é realmente uma forma históricamente realizada do Socialismo. Deixadas as divisões especulativas dos teoristas, vamos considerar o comunismo soviético, em suas aplicações à pedagogia. Esta tese tem sua importância brasileira, não só à vista do insistente esforço de bolchevização de nossa terra, dentro ou fora da legalidade, senão ainda por causa das aproximações e semelhanças de ordem geopolítica e social-econômica, indèbitamente salientadas por

alguns e máxime focalizadas por Vicente Licínio e Otávio Faria.

Essas semelhanças, com efeito, nos levariam por uma "fatalidade científica" a adoptar o regime bolchevista, não fossem elas, como demonstrou Everardo Backheuser, tão inanes e falazes, que "ao invés de um paralelo, nos levam a estabelecer uma antinomia" entre os dois países. Além disso, certos pedagogos brasileiros, consciente ou inconscientemente, pretenderam inaugurar em nossa política educacional doutrinas e métodos que nos levariam à pedagogia soviética.

Cumpre, logo, informação para defesa. Informação que nos dê notícia da filosofia soviética, a qual, além de dizer estreita relação com a pedagogia comunista, parece ser, para os sovietes, mais importante que a própria revolução econômica.

Sim, porque na exata expressão de Monsenhor Gustavo Franceschi, a doutrina comunista, "mais do que mera organização econômica ou política, é uma filosofia total da vida", nem só restrita ao fenômeno russo, mas de significação universal, que a tudo pretende aplicar o totalitarismo de sua "linha justa".

Essa concepção da vida é uma filosofia materialista, denuncia Backheuser, com articulações de modalidade social.

Verifiquemos ainda suas aplicações à educação, segundo os testemunhos insuspeitos dos próprios líderes da educação soviética, a fim de, após, apreciá-los em recensão critica.

Tese XXXIV — A pedagogia do comunismo soviético baseada

a) Numa filosofia materialista, aberta e acintosamente negadora de Deus e da Religião

b) E na sociologia revolucionário-econômica de Marx,

c) Mais do que verdadeira escola é antes viveiro de propaganda vermelha nacional e internacional que

visa a implantação de novo tipo de cultura, a proletária.

d) Religião, família, artes e ciências são arruinadas nessa aventura pedagógica de bases falsas e de efeitos sobremaneira desastrosos.

Prenoções

323. O Comunismo

Foi também uma reação. Contra o Capitalismo, e particularmente na ordem econômica. Idearam-na Karl Marx e Engels, realizou-a Lenine e consolidou-a Staline. Vitoriosa na Rússia em 1917, a III Internacional pretendeu a guerra organizada à burguesia capitalista, a supressão de toda a propriedade privada, sua entrega, bem como a de todos os meios de produção, à comunidade: "Abolição imediata e sem indenização da propriedade privada, nacionalização das indústrias, supressão dos privilégios, igualdade completa de todos os cidadãos".

Mas três anos depois já o Comunismo recuava. E em 1921 a Nova Política Econômica (NEP) de Lenine abandonava o comunismo integral, suprimindo requisições, restabelecendo liberdades de comércio, etc. Era, acusava Trotzky, a "fraternização com os colaboradores de todos os países, a capitulação ante a burguesia mundial".

Staline, subindo ao poder, ideou um primeiro megalômano "plano quinquenal" (1927) que aniquilou as concessões da NEP, recrudesceu a socialização universal contra os novos burgueses (*kulaks*) que haviam surgido com a NEP. Sem embargo, em 1930, ele contramarchava, também, proclamava que os anunciados êxitos do "plano" eram fictícios, proibia a coletivização forçada, reconhecia a necessidade de remunerar o trabalho de acordo com a capacidade do operário, adoptava uma politica de atração com respeito aos intelectuais, numa palavra, diz Llovera, realizou uma nova aproximação do princípio de propriedade individual e do estímulo necessário que é o interesse privado. Passado o ano de 1933 em "assimilação",

como por eufemismo o denominaram, ano em que se verificou uma carestia que vitimou 3 a 4 milhões, os sovietes começaram em 1934 um novo plano quinquenal, de grandes proporções, de consequências também duvidosas.

Militarmente vitoriosa após o segundo conflito armado mundial, a Rússia se refaz mediante apropriações de territórios e expropriações dos vencidos, sempre escudada em impenetrável "cortina de ferro", que dificulta sobremaneira as informações minuciosas.

324. *Onde vai dar o Comunismo Soviético?* Otimistas, como Llovera, respondem que provàvelmente "uma maior divisão da propriedade na Rússia será o resultado final da borrasca bolchevista", ao passo que outros interpretam os manejos de Staline como precipitando a carreira para o abismo (Conde Kokovtzoff). Verdade é que Gurian, por exemplo, adverte que "os inimigos dos sovietes observam esses retrocessos e contramarchas, considerando-os uma renúncia ao programa da revolução mundial, sem refletir que esses manejos não são senão hábeis manobras envolventes".

Alguns, em louvaminhas descabidas, afirmam não passarem de calúnias as coisas que se disseram sobre a nova Rússia, tais como Hewlett Johnson, que tem a audácia de proclamar a falência do cristianismo e a sua restauração hoje pelo sovietismo, completando o evangelho de Jesus Cristo pelo de Lenine. Só esse tema, comenta Lúcio dos Santos, é já uma monstruosidade.

Para Fülöp Miller, "não será possivel, na hora presente, esboçar um quadro definitivo da essência e do aspecto do bolchevismo, pois muita coisa do que foi começado será posta de lado, ao passo que muita coisa nova há de ser acrescentada".

Para o Chefe do Estado Espanhol, em discurso de Maio de 1946, "A modificação que o comunismo vem sofrendo nos últimos anos na Nação soviética, não tirou a gravidade ao perigo. O comunismo de exportação vem

sendo o mesmo, apenas com maiores meios de expansão. A supressão do Komintern foi só um sacrifício aparente para limar os receios dos povos aliados. O Nacional Nostel substituiu, com as mesmas organizações e pessoas, o Komintern aparentemente dissolvido. Ante os camaradas de outros países, denominou-se "Serviço de Camaradagem Exterior", mas continuou a mesma direção e os mesmos objetivos de bolchevização progressiva universal. A democracia é para o comunismo só uma porta para poder entrar. Não constitui ideal nem finalidade, senão um meio que se aceita por favorecer o jogo, e o jogo continua hoje, depois da vitória, com maior energia e maiores meios que ontem".

Explanação

325. a) A pedagogia do comunismo soviético baseia-se numa filosofia materialista acintosamente negadora de Deus e da Religião

A filosofia soviética é o materialismo histórico de Marx, tratado pelo método dialético de Hegel. *Materialismo dialético,* pois, tentando, critica Berdiaeff, unir dois inconciliáveis. Materialistas, os sovietes pretendem ser realistas, no sentido de identificar toda a realidade ao material. Assim, a consciência, por exemplo, é sòmente um epifenômeno, e sòmente a filosofia de classe e a ciência proletária correspondem ao real, são isentas de ilusões e de erros. Essa filosofia eiva-se de mecanicismo e pretende ser dinâmica e de ação. (Daí a "escola ativa" dos bolcheviques, que tanto impressionou a Dewey, que andou pela Rússia de olhos semi-cerrados). Daí o pretenso afastamento racional da religião, porquanto todas as religiões, em particular a cristã, são a negação da atividade humana (?).

Eles são contraditórios e inconsequentes. "Na realidade, denunciam De Bruin e Kologrivof, embora pretendam defender um materialismo histórico, pouco se importam com a história, pois o que lhes interessa é em primeiro lugar a transformação da face do mundo.

A dialética lhes serve para justificar a luta das classes, e lhes não atrai a atenção senão como meio de estimular e atiçar esta luta".

326. Marx adoptara o ateísmo de Feuerbach, e o Comunismo luta contra Deus: "A *luta contra a religião* é a luta pelo socialismo", é a divisa da União dos Sem Deus. Lemos entre as "Teses de Moral Soviética", publicadas no órgão oficial *Isveztia*, em Setembro de 1937: Declaramos que nossa moral está completamente subordinada aos interesses da luta de classes do proletariado. E' o fundamento sobre que descansa toda a vida dos homens da época soviética. A ideologia bolchevique não tolera incoerências: sempre e em toda parte, o revolucionário é um revolucionário. — Pela primeira vez, lamenta Pio XI, na *"Divini Redemtporis"*, pela primeira vez na história, assistimos a uma luta friamente anelada e cuidadosamente preparada pelo homem contra "tudo que é divino". O comunismo é por essência anti-religioso e considera a religião como o "ópio do povo" e uma "brutalização das massas", porque os princípios religiosos que falam da vida do além túmulo distraem o operário de olhar para a consecução do paraíso soviético, que é desta terra.

Eles o declaram sem rebuços: "O proletariado, escreve Pinkevitch, deve esforçar-se por extirpar de suas fileiras as últimas parcelas de superstição e misticismo que o coagem e estorvam em sua luta vitoriosa por um regime social melhor". E Lunatcharsky: "Nós odiamos a cristandade e os cristãos; mesmo os melhores dentre eles devem ser considerados nossos piores inimigos. O amor cristão é um empecilho à marcha da revolução. Abaixo o amor do próximo! O que nos é necessário é o ódio".

Lenine define assim a atitude do partido operário em face da Religião: "O marxismo é o materialismo. Por isso, implacàvelmente inimigo da Religião. Devemos combater a Religião. Este trabalho é o *abc* do materialismo e, portanto, do marxismo. Mas não basta ficar no *abc*. O marxismo vai avante e diz: E' preciso saber

lutar contra a religião — explicar em sentido materialista a origem da fé e da religião das massas... mirando nesta luta fazer com que desapareçam as raízes sociais da religião".

E Yaroslavsky Gubelmann, chefe dos Sem Deus: "Queremos queimar todas as igrejas do mundo inteiro, num incêndio universal. Nosso movimento dos sem-Deus tornou-se uma força gigantesca, que destrói todo sentimento religioso. Os que servem a Deus, em todas as religiões, devem saber claramente que nenhuma divindade, nenhum santo, nenhuma oração, poderão salvá-los do naufrágio".

Também, nada de família: Pio XI, na *Divini illius Magistri*, lastimava que "há regiões onde se arrancam as crianças do seio das famílias para as formar, ou com mais verdade, as deformar e depravar em associações e escolas sem Deus, na irreligiosidade, no ódio, segundo as avançadas teorias socialistas, repetindo-se um novo e mais horroroso massacre dos inocentes".

327. *As escolas soviéticas* são a concretização da filosofia materialista e inimiga de Deus. São, comenta Devaud, precisamente o contrário da pedagogia cristã: Lenine e seus asseclas exigem a concentração de todos os esforços e aptidões para a constituição do reino terrestre e materialista, da mesma sorte que o cristianismo reclama todas as atividades para a construção da Cidade de Deus. Como o cristianismo tudo reduz, corpo, trabalho, etc., ao espiritual, assim o comunismo tudo faz centralizado na matéria. Realmente, decreta Lenine, a escola soviética não é neutra, como as hipócritas escolas burguesas; ela é atéia e a ideologia do comunismo ateu não deve ser ministrada aos educandos apenas especulativamente, mas de maneira que possam dirigir por ela todas as próprias atividades. Em 1930 se fundou em Leningrado uma "Universidade anti-religiosa para crianças".

A escola continua viveiro de propaganda anti-religiosa. Vigiam-no os responsáveis. A 4 de Agosto de 1937,

queixava-se um Decreto do Comissariado da Instrução Pública: "os resultados do ano escolar demonstram que, embora haja algumas excepções, não lograram os mestres vincular o ensino à educação política dos alunos.. Durante o ano, pouco se fez para ilustrar os estudantes acerca da nova Constituição Staliniana que dá a maior importância à educação comunista das crianças... Particularmente se notou quase total ausência de educação anti-religiosa. E' perigosa entretanto a opinião segundo a qual a educação anti-religiosa constitui uma etapa já passada..."

Houve, após a Segunda Conflagração Mundial, alteração na politica religiosa dos sovietes? — Responde A. Rocha (Brotéria, Março 1946): Não houve alteração ideológica. Houve, sim, mudança nos planos políticos: a religião já não representa, como antes, uma "agência ao serviço do capitalismo", mas uma "agência ao serviço do governo proletário". A isto se comprometeu o Patriarca de Moscou, Alexei, eleito em Fevereiro de 1945. A isto jamais se comprometerá a Igreja Católica. Daí a atitude diametralmente oposta dos sovietes: complacência para com a Igreja Ortodoxa e implacável perseguição à Igreja Católica. Tudo perfeitamente de acordo com a doutrina inalteràvelmente materialista do comunismo.

328. b) Baseada também na sociologia revolucionário-econômica de Marx

Para Zinoviev, os problemas e fins gerais da escola são: "transformar a escola, que é arma de dominação burguesa, em arma de destruição das classes sociais, em arma da construção comunista da sociedade". Lenine: "A menor atividade na escola, cada passo da educação, no aprendizado, na instrução, devem estar indissolùvelmente ligados à luta dos explorados contra os exploradores". O papel fundamental da escola do trabalho é formar o futuro lutador do comunismo, o construtor do novo regime. A escola fará todo o possível para armar o aluno com a ciência, os processos e os hábitos que lhe fa-

cultem cumprir sua missão de revolucionário". Pistrak: "A escola é a arma ideológica da revolução". Para essa finalidade tudo é permitido. "Na luta de uma classe exploradora contra um inimigo, afirma Preobraschenskei, são a mentira e a fraude muitas vezes importantes. Para a classe operária, rodeada por todos os lados de nações inimigas e capitalistas, pode ser a mentira na política exterior muito necessária e útil. Por isso, a classe operária e o partido comunista reconhecem o direito à mentira".

E ainda, ilustra Pio XI *(Divini Redemptoris)*, "insistindo sobre o aspecto dialético de seu materialismo, os comunistas pretendem que o conflito, que leva o mundo até a síntese final, pode ser acelerado pelos homens. Daí o esforçarem-se por fazer mais agudos os antagonismos que surgem entre as diversas classes sociais, e a luta de classes, com os seus ódios e destruições, adquire o aspecto de uma cruzada pelo progresso da humanidade". A hostilidade raivosa com que o materialismo científico dos russos defronta toda e qualquer religião, nota Fülöp Miller, constitui precisamente uma demonstração cabal de que o bolchevismo mesmo pode ser considerado como uma espécie de religião.

O novo deus é a Sociedade Coletivista. A fé neste deus é a norma do bolchevismo e o converteu numa anti-igreja que vai fundar na terra, vaticina Gurian, uma nova torre de Babel — a sociedade universal que com sua harmonia interna dispensa o Ordenador Supremo e não necessita da intervenção de um Salvador.

Aqui está, avisa Gustavo Franceschi, a verdadeira força dessa revolução singular. Força espiritual invertida, "demoníaca", na corajosa expressão de Dostojewsky, ela pretende, como o anuncia em seu primeiro número a Bezbojnik, revista dos ateus militantes, "depois de destronar os tzares da terra, destronar também o dos céus".

329. c) Mais do que verdadeira escola é antes viveiro de propaganda vermelha nacional e internacional que visa a implantação de um novo tipo de cultura — a cultura proletária

A finalidade da pedagogia soviética é fazer da escola um instrumento capaz de destruir completamente a divisão das classes e regenerar a sociedade em bases comunistas. Porque "sem uma teoria pedagógica revolucionária não é possível uma prática revolucionária" (Pistrak). Krupskaia, a célebre viúva de Lenine, e o Conselho Científico do Estado exigem do professor comunista que seja: um coletivista socialista que conheça a organização e a força das massas; um pioneiro da educação comunista que não só organize os estudos, mas que trabalhe e viva com as crianças a fim de nelas intensificar a mentalidade comunista; um politécnico, não imbuído da cultura liberal burguesa, mas da cultura do trabalho. Além disso, cumpre que o mestre seja um apóstolo do comunismo, empregando neste sentido toda a sua influência, assim formando a vontade e o sentimento dos educandos. Educar, em suma, é formar a mentalidade comunista. "Ensinemos nossos alunos a odiar nossos inimigos. Nós, futuros mestres, que deveremos educar as novas gerações no espírito do comunismo, infundiremos, nas crianças, grande ódio para com todos os inimigos da classe proletária, e um infinito amor à nossa Pátria, ao partido comunista e ao Grande Stalin" ("Pela Educação Comunista", Junho de 1937). Dai a definição da pedagogia para Pinkevitch: Não é a pedagogia a ciência que concorre para o desenvolvimento da criança, mas é a teoria da instrução e da educação das massas populares, na época da grande luta e da grande edificação no sentido dos interesses do proletariado revolucionário.

No programa do partido comunista russo, diz Lúcio dos Santos, o objetivo básico, fundamental, da escola é "preparar uma geração capaz de implantar o comunismo". Realmente o lemos no próprio programa do partido: "A escola deve transformar-se em instrumento

para a mudança comunista da sociedade. Ela deve ser o guia na influência ideológica, organizadora e educadora do proletariado, para que as camadas semi ou não proletárias das massas trabalhadoras sejam de tal modo preparadas, que o Comunismo venha afinal a realizar-se".

Alcançado este desideratum, sonham os corifeus do pedagogismo soviético, teremos solidificado a revolução cultural. Porque, assim como ao regime econômico burguês correspondia uma cultura burguesa, assim ao regime coletivista há de corresponder uma nova cultura apropriada ao novo estado social, uma cultura do trabalho, que produzirá também um novo tipo de homem. Para tanto, pois, os esforços: a reeducação dos adultos, dos adolescentes, das crianças, é o primeiro dos êxitos políticos e econômicos; ela há de transfigurar a nossa vida (M e l n i k o v).

330. d) Religião, família, artes e ciências são arruinadas nessa aventura pedagógica, de falsas bases e de efeitos sobremaneira desastrosos

Os comunistas não se mascaram. Eles lutam contra a Religião e a família. Socialistas avançados como V a n d e r v e l d e, M a l o n, V e s i n i e r, ensinaram que os pais não têm direito algum sobre os filhos, que a obediência importa na renúncia da igualdade, que se deve atrevidamente negar a Deus, a família e a pátria. Os sovietes bem o entenderam e melhor o fizeram. O assalto por eles movido contra Deus, vimo-lo acima, é único na história da humanidade. Contra a família, diz K o k o v t z o f f, é o mais violento que esta instituição jamais sofreu, o que se explica pelo terror que lhes causa a possibilidade de verem destruída pela educação familiar, livre da tutela do Estado, toda a construção que tanto esforço lhes custou. E ensinam às crianças que elas pertencem exclusivamente ao Estado.

O Código de 1918, escreve K o k o v t z o f f, apesar de admitir a liberdade absoluta de divórcio, ainda mantinha um casamento civil, mas em 1926 os sovietes deram

um passo agigantado para a destruição da familia, suprimindo o registro obrigatório do casamento. A palavra "família" nem sequer é pronunciada, nem nos textos, nem nos títulos do Código.

331. A extrema liberdade dos divórcios acarreta o *abandono das crianças.* Monsenhor Napal cita um cálculo do próprio Lunatcharsky, 10 anos depois de implantado o regime comunista: nove milhões de menores abandonados! 20 milhões, dizia em 1923, o comunista Kublinsky. 29 milhões, calcula Edward Füller. Abandonados e atirados nas ruas, nas sargetas, entregues a toda miséria física e moral, e a todos os vícios, como o testemunham centenas de espectadores aterrorizados...

Compreende-se como a luta contra a religião há de ser intensa. Ela reveste duplo aspecto: destruição material de templos, conventos, etc., e destruição moral — tentativas para desorganizar a Igreja, propaganda sacrílega e mentirosa, para exterminar a fé e a religião na alma das crianças e do povo. Propaganda desenfreada de idéias anti-religiosas, caricatura grotesca, obscena dos ofícios religiosos, cartazes, cinemas, museus, comícios, carnaval anti-cristão, nada falta a esses emissários do inferno. O aparecimento da revista ilustrada "Sem Deus" foi festivamente acolhido pelo comissário da Instrução Pública, Lunatcharsky: "Desejo de todo o coração êxito brilhante ao "Sem Deus" na sua luta contra o repugnante espectro de Deus, que causou um mal tão diabólico à humanidade".

Eles tentaram, testemunha Timasheff, tudo o que uma capacidade inventiva é capaz de imaginar para erradicar o cristianismo dos corações e da memória de um dos povos mais religiosos do mundo hodierno, embora encontrassem uma magnífica e obstinada resistência a essa opressão espiritual.

332. A escola comunista *arruina as ciências,* diz Dévaud, sujeitando-a à técnica, ao trabalho produtivo, su-

primindo as distinções entre os vários ramos científicos, principio de clareza no saber. Os resultados da pedagogia soviética, máxime nas escolas superiores, têm sido rudes fracassos, segundo o confessam os próprios líderes soviéticos, Lunatcharsky à frente. Os grandiosos planos quinquenais não se esquecem da instrução, mas não há dinheiro para custear as escolas. A *instrução* é sumária, escassos os elementos científicos, insuficientes os estabelecimentos, problemático o efeito educativo.

Muito ao invés da completa alfabetização que prenunciavam os planos quinquenais, há apenas escassíssimo aumento de instrução. O próprio Lunatcharsky, em 1928, o deplorava: "Não se faz sentir uma ação educadora. As crianças são terrivelmente mal educadas. E' deplorável que não obtenhamos fazer da criança um socialista". Kokovtzoff é mais severo: Para ele, o sovietismo foi um desastre para a instrução pública. "À falta de parte positiva para o seu programa, escreve ele, os bolchevistas ao menos realizaram a parte negativa, que consistia em desmontar e destruir o sistema de instrução do regime precedente". E examina a herança que em matéria de educação haviam recebido os sovietes, para denunciar depois o fracasso dos educadores vermelhos que "nada ensinam às crianças, senão que lhes violam as consciências, envenenam o espírito e o coração, pelas idéias comunistas que lhes incutem". Bubnov, Comissário da Instrução Pública, declara em 1937 que há apenas cinco anos que se estuda sèriamente na Rússia Soviética... Ora, denuncia Ledit, nas "Cartas de Roma", desde Julho de 1936, encontra-se a escola soviética em plena revolução, o que aliás é seu estado normal. A 4 de Julho de 1937 o Comité Central do Partido publicou um decreto acerca das "depravações pedagógicas no sistema dos Comissariados da Instrução Pública". Condena-se assim uma tentativa exalçada nove anos e que, como a maioria dos tentames soviéticos, malogrou totalmente.

E' que na política escolar da URSS repercutem as preocupações, as dificuldades e as taras de um sistema

que dá de mão ao passado, pretendendo criar uma nova humanidade. Tudo o que é próprio da Rússia Soviética assume particular relevo na escola: a concepção materialista da vida, a economia dirigida, a ilusão de que podem os homens ser governados por um montão de decretos, o brutal contraste entre a realidade e um ideal inadmissível.

333. A escola comunista arruína *toda poesia e toda arte,* porque a subordina ao útil. André Gide critica o "conformismo" da arte soviética, dizendo que o comunismo aviltou e desonrou a arte, porquanto, sem a liberdade, a arte perde seu significado e seu valor. Fülöp Miller, no postlógio da 2.ª edição de seu livro, reconhece o fracasso do comunismo: a sociedade sem classes demonstrou ser uma utopia: em lugar dela, a realidade produziu uma confusão caótica de classes; camadas e grupos que se combatem reciprocamente.

O mesmo se deu na religião, na educação, nas indústrias, nas artes, mau grado êxitos em outros campos, onde predomina a violência.

334. Crítica do comunismo e da pedagogia soviética

Quase nos poderíamos dispensar de fazê-lo, pois a só exposição da doutrina e da pedagogia soviética de si constituem a melhor crítica possível, pela repulsa que inspiram. Mas façamo-lo resumidamente.

Primeiro é errôneo o argumento econômico, base do comunismo: Não desconhecemos que o fator econômico é poderoso: a vida social e cultural é realmente prejudicada ou favorecida pela situação econômica. A economia é o móvel do trabalho, das invenções, dos estudos. Sem dúvida. Mas é falso que tudo se há de atribuir ao fator econômico, como se fora o decisivo, o principal, o único. Essa doutrina, aliás, é consequência do postulado marxista que, sendo impossível em qualquer outro terreno a absoluta igualdade entre os homens, ela se deve procurar ao menos no campo econômico. Ora, nada menos exato: Max Weber, Troeltsch, W. Sombart, sumidades da Economia Politica e da Filosofia, depois de uma pes-

quisa sobre a influência do Calvinismo e de outras seitas no desenvolvimento do capitalismo, reconheceram incontestável a ação decisiva do fator religioso e filosófico, na ordem econômica.

Ademais, se realmente é o fator econômico o único inovador e renovador e construtor, por que pretendem os comunistas com sua insistente pregação uma revolução filosófica nas idéias?

335. *Segundo,* as bases filosóficas da pedagogia soviética são de todo inconsistentes: materialismo econômico, ateísmo e rubro imoralismo, de parceria com a insana pretensão da "nova cultura proletária", nada há que se possa aproveitar ou defender, no ponto de vista filosófico. Aliás, os resultados práticos bem no têm demonstrado. Isso não fugiu à perspicácia dos epígonos da pedagogia comunista. "A mais recente reforma pedagógica soviética, documenta T. de Ataíde, que entrou em vigor em Janeiro de 1936, veio reforçar uma tendência anti-libertária e disciplinadora, abandonando as fantasias introduzidas pela Revolução e voltando ao passado". Assim, se exige o respeito aos mestres, e aos pais, reintroduzem-se prêmios, castigos, diplomas, etc., e se limita muito o emprego de novos métodos e experiências pedagógicas.

Nem foi só na escola o malogro. "O exemplo russo foi terrível, escreveu Miliero. Sob a capa de uma mística revolucionária, sob a máscara de um ideal, os bolchevistas aprofundaram até os extremos limites o materialismo do Velho Mundo, e em lugar de realizar a libertação dos homens eles os encadearam mais estreitamente do que nunca". A confusão resultante continua: A "Correspondência Internacional", denuncia Ledit, publicou a 11 de Junho de 1938 um artigo ajuste de contas com quase todos os grandes diários comunistas do mundo, por sua falta de "docilidade" em seguir a linha do *Pravda.* O autor do artigo, G. Friedrich, no começo falava do *Arbeideren* da Noruega, do *Ny Dag* da Suécia, passa ao *Rote Fahne* e *Rudé Pravo* da Checoslováquia, para depois

investir contra os jornais espanhóis *Frente Rojo* e *Treball,* atacava depois o *Daily Worker,* inglês, e polemizava com o *Daily Clairon,* de Toronto, com o *Voix du Peuple* da Bélgica, *L'Humanité,* de França, *Freiheit,* da Suíça.

Terceiro, entre os três planos distintos da vida do homem — biológico, individual, pessoal — o comunismo sobrevaloriza o primeiro mercê de seu materialismo, e o segundo, mediante o extremado societismo; mas subvaloriza e despreza o terceiro, desestimando a *pessoa* humana, com seus direitos inalienáveis e destinos transcendentais. A liberdade, privilégio nobilíssimo do homem, é de todo comprometida na "linha justa" do sovietismo, que supõe um conformismo absoluto. Irracionalmente pretendem eles que o comunismo é uma democracia. Não. Para uma democracia verdadeira, ensinava Pio XII na alocução do Natal de 1944, deverão os governantes "colocar o cidadão numa situação capaz de ensejar a manutenção e expressão das convicções pessoais conducentes ao bem comum". "Uma democracia sólida se apartará sempre da corrupção que entrega ao Estado um ilimitado e irrestrito poder, transformando o regime democrático, apesar de todas as declarações em contrário, em mais uma forma de absolutismo estatal".

336. *Quarto,* os remédios aos males sociais e pedagógicos que o comunismo falsamente pretende trazer, de há muito são apresentados e eficazmente empregados pela Igreja Católica. Os comunistas ignoram os principios sociais do cristianismo e a doutrina social da Igreja, e por isso, como Marx, a atacam, como se os proletários, na doutrina da Igreja, apenas houvessem de cultivar as virtudes do desprezo de si, obediência servil e pusilanimidade, esperando só no céu a recompensa dos maus tratos aqui sofridos, forçosamente impostos. Desconhecem que a Igreja tem uma palavra justa e severa para o opressor dos direitos dos pobres, fala em caridade social e também em *justiça social,* lembra a patrões e a operários seus deveres gravíssimos, e suas mútuas responsabilidades, propõe, com a palavra autorizada de Pio XI, a verdadeira

"racionalização cristã" da economia tão desorientada, lembrando que a prosperidade de todos e de cada um exige que a luta de classes seja substituída por uma colaboração cordial, na justiça, na caridade e na dignidade, agrupando-se os homens, não segundo a posição que eles ocupam quanto ao proveito do trabalho, mas segundo as diversas modalidades da atividade social, às quais dizem respeito. Anelando ainda, "para os operários de todos os países e de todos os tempos, um largo bem-estar, na justiça e na dignidade".

Esses os princípios salvadores. Essas as normas que as escolas hão de preparar e ensinar, para, ao invés da luta vermelha do inferno soviético, assentarem no mundo torturado e convulsionado "a paz de Cristo no reino de Cristo".

BIBLIOGRAFIA

Pio XI, Divini Redemptoris.
Pio XI, Quadragesimo Anno.
Pio XI, Divini illius Magistri.
Rutten, A doutrina social da Igreja.
Llovera, Sociología Cristiana.
Dévaud, La pédagogie scolaire en Russie Soviétique.
Dévaud, La pédagogie soviétique, in Hovre-Breckx, Les Maîtres.
Hovre, Essai de Philosophie Pédagogique.
W. Gurian, Le bolchévisme.
Kokovtzoff (Sobre o Comunismo).
E. Backheuser, A sedução do Comunismo.
E. Backheuser, O plano nacional de educação, Rev. Bras. Ped., Set. 1935.
Tristão de Ataíde, Pela Reforma Social.
Tristão de Ataíde, Educação e Comunismo, *Ordem*, Maio 1936.
De Brun-Kologrivof, in Somme Catholique contre les Sans Dieu.
André Gide, De volta da U. R. S. S.
Cartas de Roma, Sobre o ateísmo moderno.
Celestino Testore, Opúsculos contra o Comunismo Ateu.
A. Rocha, artigo em Brotéria, Lisboa, Março 1946.
Gen. F. Franco, discurso nas Cortes Espanholas, Maio 1946.
Mons. Gustavo Franceschi, Comunismo, 1945, Critério, Buenos Aires, Dezembro 1945, Janeiro 1946.
Hewlett Johnson, O Poder Soviético.
Pe. Leonel Franca, A Experiência Russa, in O Divórcio.

René Fülöp Miller, Espírito e fisionomia do bolchevismo.
N. Berdiaeff, Problème du Communisme.
Dionísio Napal, O Império Soviético.
José Douillet, Moscovo sem Máscara.
Chessin, A noite que vem do Oriente.
D. João Becker, O Comunismo Russo e a Civilização Cristã.
D. Gastão L. Pinto, Carta Pastoral sobre o Comunismo.
Lúcio J. Santos, Filosofia, Pedagogia e Religião. — Anotações ao livro "O Poder Soviético".
N. S. Timasheff, A Religião na Rússia Soviética.

Artigo 7. O NATURALISMO NA EDUCAÇÃO

337. Resta-nos, no estudo da causa material da educação, considerar o educando quanto ao estado em que se acha, se *natural*, se *sobrenatural*, a fim de não falharmos princípios e métodos que, para serem eficazes, hão de amoldar-se ao aluno como na realidade o encontramos. E nos defrontamos assim com o erro péssimo dos que "pretendem derivar a educação, condena Pio XI, da própria natureza humana e atuá-la só com as suas forças. Daqui o errarem fàcilmente, pois que se concentram e imobilizam em si mesmos, atendo-se exclusivamente às coisas terrenas e temporais, *em vez de dirigirem o alvo para Deus*, primeiro princípio e último fim de todo o universo; desta maneira será a sua agitação contínua e incessante, enquanto não voltarem os olhos e os esforços para a única meta da perfeição, Deus". E, mais adiante, na mesma encíclica sobre a Educação, o grande pontífice insiste que "nunca se deve perder de vista que o sujeito da educação é o homem todo, espírito unido ao corpo em unidade de substância, com todas as suas faculdades naturais e sobrenaturais, como no-lo dão a conhecer a reta razão e a Revelação: por isso, o homem decaído do estado original, mas remido por Cristo, e reintegrado na condição sobrenatural de filho de Deus, ainda que o não tenha sido nos privilégios preternaturais da imortalidade do corpo e da integridade das suas inclinações. Permanecem portanto na natureza humana os efeitos do pecado original particular-

mente o enfraquecimento da vontade e as tendências desordenadas". "E' falso portanto todo o *naturalismo pedagógico* que, na educação da juventude, exclui ou menospreza por todos os meios a formação sobrenatural cristã; é também errado todo o método de educação que, no todo ou em parte, se funda sobre a negação ou esquecimento do pecado original e da graça, e, por conseguinte, ùnicamente sobre as forças da natureza humana". "Estes iludem-se miseràvelmente, com a pretensão de libertar, como dizem, a criança, enquanto que, antes, a tornam escrava de seu orgulho cego e paixões desordenadas, visto que estas, por uma consequência lógica daqueles falsos sistemas, vêm a ser justificadas como legítimas exigências da natureza pseudo-autônoma".

Tese XXXV — E' falso o naturalismo que tendo invadido os elementos da vida cultural fez incursão também no terreno pedagógico

a) Dogmatizando com Rousseau que só a natureza educa e rejeitando a sociedade e a religião

b) E ensinando com Spencer as preocupações demasiadas da saúde física e as de formação intelectual apenas científica, excluindo a religião,

Porque

1) A ciência não supõe o naturalismo

2) A ciência combate o naturalismo

3) A religião vence o naturalismo.

No campo educacional o naturalismo deve ser absolutamente rejeitado porque é falsa doutrina filosófica, e porque, mercê de seu unilateralismo, mutila o homem e o conceito da educação.

Prenoções

338. O ponto de vista cristão e católico

Contra o naturalismo, que vimos profligado e condenado pela altíssima autoridade de P i o XI, estabelece a doutrina católica que o homem, criado por Deus, foi por Ele elevado a uma ordem sobrenatural, recebendo vários

dons — a graça, a integridade do corpo, a ausência da concupiscência, isto é, a absoluta liberdade de praticar o bem, sem a contrariedade do apetite sensitivo. Essa justiça original, que o primeiro homem deveria legar a seus descendentes, foi destruída pelo pecado primeiro, no primeiro homem e em todos os seus descendentes. Adão foi despojado dos dons gratuitos, e vulnerado nos naturais. Não só privado da graça, do senhoreio da concupiscência e da imortalidade do corpo, mas ainda ferido nos dotes naturais da inteligência e sobretudo da vontade. Assim, ignorância na inteligência, malícia e debilidade na vontade, concupiscência desordenada nos apetites, são as consequências do pecado original, consequências que o educador absolutamente não pode perder de vista, sob pena de fracassar totalmente na sua obra educativa.

339. Notamos entanto que não é exato afirmar-se, com Anísio Teixeira, por exemplo, que os moralistas supõem a natureza humana essencialmente má, impura e corrompida. Não. S. Tomás já o distinguia com toda a minúcia. "De três maneiras se pode entender o bem da natureza humana: primeiro, os mesmos princípios da natureza, dos quais se constitui ela, bem como as propriedades por eles causadas, tais como as potências da alma e semelhantes. Segundo, enquanto o homem tem inclinação para as virtudes, a qual inclinação é, em certa maneira, um bem da natureza. Terceiro, pode dizer-se bem da natureza o dom da justiça original, que no primeiro homem foi dado a toda a natureza humana. Ora, o primeiro bem da natureza não foi suprimido nem diminuído com o pecado. O terceiro, sim, foi inteiramente retirado. O segundo, diminuído, por causa do pecado. *Bonum naturae humanae potest tripliciter dici: primo ipsa principia naturae, ex quibus ipsa natura constituitur, et proprietates ex his causatae, sicut potentiae animae et hujusmodi. Secundo, quia homo a natura habet inclinationem ad virtutem. Ipsa autem inclinatio ad virtutem est quodammodo bonum naturae. Tertio modo potest dici bonum naturae donum originalis justitiae, quod fuit in primo homi-*

ne collatum toti humanae naturae. Primum igitur bonum naturae nec tollitur, nec diminuitur per peccatum. Tertium vero, totaliter est ablatum per peccatum primi parentis. Sed medium, diminuitur per peccatum"

340. O pecado do primeiro homem, portanto, não teve apenas suas consequências pessoais, senão *sociais*. E todos os homens nascerão nesse estado de "desequilibrio psicológico no qual pode a vontade submeter-se às orientações do divino ideal, mas sofrendo as influências debilitantes e contraditórias da sensibilidade, e tendo ainda que lutar contra as influências do natural atavismo e meio circunstante" (Gillet).

"Neste ponto, a doutrina católica da transmissão do pecado original, por via de hereditariedade fisiológica, está de acordo com a hipótese científica da hereditariedade psicológica" (Idem).

"O *pedagogo,* portanto, conclui Valle, tem de contar, na sua tarefa, com os tristes e reais efeitos do pecado original, no entendimento, na vontade, e na insubordinação das potências inferiores da alma".

Explanação

341. O naturalismo em todos os elementos da vida cultural

A concepção rousseauniana do *homem da natureza,* e da natureza como único objetivo da ciência, determinou na metade do século XIX o chamado movimento naturalista, que dominou durante todo o fim desse século. Na França com o Positivismo de Augusto Comte, o Materialismo de Littré e Le Dantec, e a Impiedade de Renan. Na Inglaterra com o Evolucionismo de Darwin e Spencer. Na Alemanha com os materialistas Vogt, Büchner, Moleschott, Haeckel. Na Itália, com Lombroso e Ardigó.

Para o Naturalismo, a questão primordial, a questão das questões, na frase de Huxley, é o problema do lugar que o homem ocupa na natureza e quaís suas rela-

ções com o universo. Em outras palavras: qual a relação entre a alma e o corpo, a vida espiritual e a vida sensível, o homem e o animal.

E responde o Naturalismo: a diferença entre o homem e o animal não é uma diferença de natureza, mas acessória sòmente. E este princípio foi aplicado a todos os elementos da vida cultural.

Na consideração da *Natureza*, admitiu-se que a natureza material é o centro do universo, e o espírito (homem) é apenas um acessório. Tudo é matéria e a doutrina da evolução materialista é a única verdadeira. Não há, na natureza, plano, finalidade, ordem, autor; a matéria e o movimento tudo explicam.

No campo *científico*, pretendeu-se que a ciência da natureza é a ciência das ciências, visto como a natureza é a realidade suprema. E portanto o seu método é o único infalível. Daí o apego aos fatos, observação, experimentação, métodos realistas e empíricos.

No campo *religioso*, sonhou-se que a ciência um dia suplantaria a religião: "A ciência é uma religião, dizia Renan; só a ciência poderá dar ao homem a solução dos enigmas eternos, cuja resposta a natureza humana exige imperiosamente".

No campo *filosófico*, rebateu-se a antiga convicção de que a ciência está sujeita à filosofia, para se afirmar que a filosofia depende da ciência, porque não puderam os filósofos resolver os problemas que se lhes propunham, e a ciência lhes dera solução.

No campo da *antropologia*, ensinou-se que não é o homem que faz a natureza, mas a natureza que faz o homem. Este não é o rei, mas um simples produto da natureza, termo da evolução de espécies ínfimas.

No próprio campo da *moral*, suprimiu-se o ideal ético que foi substituído pelo útil. O próprio Direito foi reduzido à Força. Criou-se uma nova moral, procedendo-se por via científica, isto é, estudou-se a moralidade nos diversos povos para daí deduzir-se o que deve ser a moralidade, forçosamente relativa, pois, a povos e lugares.

No campo da *sociologia,* orientou-se o Naturalismo ora para o individualismo extremado, ora para o socialismo organicista.

Na *história,* todos os acontecimentos são interpretados pela influência exclusiva e determinante dos fatores físicos, biológicos, econômicos, seleção natural; materialismo histórico, estados sociológicos.

Na *civilização* e progresso tudo se atribui à Natureza, fator capital do adiantamento: ciência, técnica, saúde física, desenvolvimento intelectual.

342. a) Em pedagogia o naturalismo dogmatiza com Rousseau que só a natureza educa e se há de rejeitar a sociedade e a religião

O vago deísmo de Rabelais (séc. XVI), o negativismo na pedagogia moral de Montaigne (fim do séc. XVI), a religião natural de Locke (fim do séc. XVII), foram os inspiradores do Naturalismo pedagógico de Rousseau, cujo livro *"Emile ou de l'Education"*, editado em 1762, encerra as idéias gerais desta enganosa filosofia educacional.

No *Emilio,* Rousseau expõe um sistema de ensino que nega, liminarmente, o estado de queda original em que se acha o homem no mundo, concluindo que, saído bom das mãos do Criador, o homem se perverte em contacto com a comunidade. A Natureza, portanto, deve ser a única educadora do que pretende realizar o ideal do homem, o homem da Natureza, objeto desta pedagogia filantrópica.

Ao pedagogo apenas cumpre orientar a liberdade e os instintos naturais do educando, nunca movendo-o pela autoridade ou por exemplos. Nada de instrução verbal; deve-se porém despertar o interesse imediato, cuja ação é certa e durável, pois que provém da própria natureza. Não se há de comunicar o saber, mas propiciar ao educando adquiri-lo por si mesmo, refazendo a experiência dos outros, sob o ducto dos próprios impulsos naturais.

343. Os princípios da pedagogia de R o u s s e a u tiveram *desmesurada influência. "No seria exagerado sostener,* diz por exemplo Z u l u e t a, *que el edificio entero de la actual pedagogia tienda a construirse sobre esta máxima fundamental: La educación según la naturaleza, todo el respecto escrupuloso a la llamada libertad del niño, la pasividad que se recomienda al maestro, el predominio de la psicologia, el estudio de la evolución, la escuela activa, etc., son otras tantas manifestaciones, en general excelentes de la misma doctrina básica: la doctrina de la educación según la naturaleza, ya se abre paso, sobre todo despuès del Renacimiento y alcanza su más sugestivo extremo y admirable expresión en* R o u s s e a u, *el padre de toda la pedagogia moderna".*

E procuram esses antigos e modernos naturalistas alguma coisa que substitua a razão de Deus, e deificam tudo, buscando, afinal, deificar-se a si próprios. E assim se repete, comenta D é v a u d, nos nossos dias, na Pedagogia, a primeira tentação — Ficareis como deuses. *Eritis sicut dii..*

344. b) Ensina com Spencer as preocupações demasiadas da saúde física e as de formação intelectual apenas científica, excluindo a religião

Naturalista em filosofia, S p e n c e r forçosamente o seria em pedagogia. Se a existência tem sua finalidade neste mundo, também a educação só pode ter por fim a vida terrestre. E ele estuda, não onde nos leva a vida, mas ùnicamente como a devemos viver.

Nos *"Essays in Education"* ele nos propõe o programa pedagógico: "Como tratar o corpo? Como dirigir a inteligência? Como governar os negócios? Como educar a família? Como preencher os deveres de cidadão? De que modo utilizar todas as fontes de prazer que a natureza deu ao homem? Qual a melhor maneira de empregar nossas atividades para nosso bem e o do próximo? Como viver vida completa? Este é o fim da educação". A Natu-

reza é a primeira educadora, a legisladora pedagógica, a base, enfim, da metodologia educacional.

A saúde física (ser um bom animal) é a primeira condição de sucesso. A conservação da saúde é uma moralidade física e a transgressão das leis da higiene é um pecado físico.

Depois, a formação intelectual. Devemos visar a uma educação científica. Cultivar as ciências naturais exclusivamente. Nada de Religião, literatura, línguas clássicas, artes. A ciência da natureza é, para a filosofia naturalista do pensador de Derby, a mais útil e importante das ciências. O método será também o da natureza. Deixar agir livremente a própria natureza.

A educação moral spenceriana é uma acanhada fisiologia transcendental. Valores morais são para o pedagogo inglês apenas o bem-estar corpóreo, progresso intelectual e material, as boas condições físicas da posteridade. Sanções punitivas, sòmente as consequências naturais dos atos sem interferências humanas, individuais nem sociais, na disciplina da natureza: a intervenção humana na educação há de ser mínima.

Há em Spencer idéias boas, mas que ele veicula de Comênio, Montaigne, Locke, Pestalozzi, etc. Ele é original sòmente, diz Hovre, enquanto *"representative man"* da pedagogia naturalista.

345. O naturalismo é falso

1) Porque a ciência não supõe o naturalismo

Os naturalistas, escreve Hovre, confundem Naturalismo e Ciência. A Ciência é a alma do Naturalismo: todos eles pretendem apresentar suas teorias rotuladas com o prestigio da ciência. Entretanto, o Naturalismo não é a alma da ciência. Ela de si não tem cor própria. "A ciência, declara William James, é antes de tudo espírito não prevenido; supor que a ciência é uma espécie de fé, é enganar-se totalmente quanto ao espírito científico". Se há anatomistas naturalistas ou geômetras católicos, não há porém anatomia naturalista ou geometria católica. São

diversas a ciência e a filosofia da vida. E' pois absolutamente inexato que a cultura da ciência moderna implique adesão ao Naturalismo. Pueril afirmar que para ter pensamento cristão é necessário renunciar às conquistas modernas da física, da química, da indústria, da técnica dos nossos dias. Não. O Naturalismo não é a alma da ciência, e esta não é filha do Naturalismo. "Em nossas idéias cotidianas, observa Dewey, há reminiscências de Platão, Aristóteles, S. Tomás de Aquino, Locke e Descartes, muito mais do que de Calvino ou de Kant, Darwin, Spencer, Hegel ou Emerson, Bergson ou Browning".

Mais: O Naturalismo, malgrado seu aspecto científico, é uma doutrina anticientífica da vida, verifica Hovre. Do postulado inicial de que nada há verdadeiro fora da ciência experimental, originou-se o fanatismo científico que unilateralizou o sistema. O anatomista francês que declarava não haver encontrado a alma na ponta do bisturi, transferia-se ilògicamente do campo especìficamente científico para o campo da filosofia. Unilateralidade de pensamento e de método. A consequência é ilegítima. Os domínios múltiplos dos nossos conhecimentos requerem métodos diversos. "A realidade, ilustra Hovre, determina o método; mas o método não determina a realidade". Examinando o homem com toda a sorte de aparelhos poder-se-á encontrar o homem *físico,* mas não se pretenda com isso haver encontrado o homem *todo.*

346. 2) A ciência combate o naturalismo

O Vitalismo dos modernos fisiólogos é contrário ao Naturalismo, contestando a diferença acessória entre vivo e não vivo. "A Biologia não é uma física, nem uma química aplicada. Os fatos nos levam a admitir irresistivelmente a autonomia da vida" (Hans Driesch). "O estudo da célula, longe de diminuir o abismo entre o vivo e não vivo, antes o alargou mais" (Wilson). "O fator psíquico no organismo é o fator próprio da vida" (Becher). Além desses fisiólogos, Reinke, Hertwig.

Uexkull, na Alemanha; Baldwin, Cope, Poulton, etc., na América, claramente se pronunciam contra o Naturalismo materialista.

O Vitalismo leva, confessa Reinke, a admitir-se a ordem, a finalidade, a harmonia unificadora na criação animada, e portanto, à existência de Deus Criador.

A vida psíquica não é função do cérebro, se bem que dele dependa como de instrumento necessário. Diverso é dizer-se que o homem pensa pelo cérebro, e que no homem é o cérebro que pensa.

E' evidentíssima a diferença entre o homem e o animal: linguagem, religião, organização social, progresso, cultura, técnica, arte, História, ciências, idéia do dever, da responsabilidade, civilização, cultura, tudo sulca um abismo intransponível entre o reino humano e o reino animal.

Contra a psicologia sem alma do naturalismo se insurgem hoje Bergson, James (que admitiu no *"Human Immortality"* a imortalidade pessoal), Külpe, Burne, Bradley, Schiller, James Word, etc., e tantos outros que restauram princípios da perene filosofia espiritualista.

Mac Dougall, da *Harvard University*, no *"Body and Mind"*, dizia que "os fatos psicológicos, longe de conduzirem ao Materialismo, estabelecem com a maior imparcialidade a bem fundada crença secular na existência da alma e sua imortalidade".

As objeções do Naturalismo contra a Filosofia atingem alguns filósofos e não a Filosofia. Pensadores houve, realmente, que subtilizaram todos os domínios do cognoscível sem lhe conhecerem os dados reais. Mas a Filosofia nunca foi inimiga da ciência. Notemos que o progresso de ambas é diverso. Se os conhecimentos científicos de Aristóteles e de S. Tomás encaneceram, sua filosofia não envelheceu.

Valha apenas a advertência: que a filosofia não desdenhe os dados experimentais, como o compreenderam grandes filósofos e o fazem contemporâneamente tantos outros, como o Card. Mercier, entre os néo-tomis-

tas, e a escola de Lovaina. A preparação científica faz parte da formação filosófica.

347. 3) A religião vence o naturalismo

A Religião é sobranceira a todas as construções humanas. Descida do céu, pela revelação sobrenatural, ela é divina, e nenhuma pretensão da inteligência ou da vontade do homem pode levantar-se, ante a sua indefectível supremacia.

O Naturalismo pretendeu suplantá-la. Endeusou a Ciência, para substituir a Religião. Mas logo se proclamou a "bancarrota" dessa ciência estulta, que, em seus acanhados limites, não pudera arcar com o múnus de realizar o que faz a Religião sobrenatural.

"Pôde o homem submeter a matéria, mas a matéria não lhe pôde dar o que não possui, verifica Leão XIII. As grandes questões, relacionadas com os nossos mais altos interesses, a ciência humana não foi capaz de responder. A sede da verdade, de bem, de infinito, que nos devora, não foi saciada, e nem as alegrias e os tesouros da terra, nem o acréscimo de bem-estar da vida puderam adormecer a angústia moral no fundo dos corações".

Harnack o confessava também, declarando aos universitários de Berlim: "A Religião, notadamente o amor de Deus, o amor do próximo, eis o que dá sentido à nossa vida. A Ciência é incapaz disso; os problemas de nossa origem e de nosso fim, ela não os resolve hoje, como não os resolveria há dois ou três mil anos atrás".

Cada vez mais se apaga a idéia do pretenso conflito entre a ciência e a fé. "Ainda há alguns espíritos fortes na América do Sul e alguns Búlgaros e Japoneses que crêem na solução dos problemas religiosos pela ciência moderna. Dia virá em que apenas os negros da África prestarão fé a tais incongruências" (Max Scheler).

Entre os grandes pensadores modernos, a Religião se pressupõe à ciência para fundamentá-la: "Deus não pode ser considerado como um ente que possamos acrescen-

tar ou suprimir nas descobertas científicas; antes, Deus é a condição de todo conhecimento científico" (B a l f o u r).

"A ciência moderna caminha para o sobrenatural com a velocidade de um trem expresso" (C h e s t e r t o n).

O homem tentou subtrair-se a Deus. Fugir às luzes esplêndidas da Revelação, confinar-se na escuridade de sua razão pequenina. Debalde. "Posso colocar-me no ponto de vista sectário e pensar que o mundo das percepções e das leis cientificas constitui todo o universo, reflexiona W. J a m e s; mas sempre que o tento fazer, sinto um protesto dentro na alma. A ilusão será sempre ilusão, ainda quando rotulada de científica, e o constante eco da experiência humana da vida me força irresistìvelmente a ultrapassar os estreitos limites científicos".

348. No campo educacional o naturalismo deve ser absolutamente rejeitado porque é falsa doutrina filosófica e porque, mercê de seu unilateralismo, mutila o homem e o conceito de educação

A falência da concepção naturalista como filosofia, arrasta consigo a pedagogia naturalista. De fato, tanto valor educativo terá uma filosofia quanto ela contiver de estável e verdadeiro. Ora, a filosofia naturalista é falsa e inumana. Logo, é absurda também a concepção pedagógica do naturalismo.

Além disso, a pedagogia naturalista é unilateral, considerando apenas o homem enquanto animal, com S p e n c e r, ou enquanto indivíduo de pura natureza, com R o u s s e a u. Mas o homem nem é apenas animal, nem preponderantemente animal, nem se acha em estado de pura natureza, segundo acima dissemos. E pois o sistema educacional do Naturalismo forçosamente há de ser manco e incompleto, unilateral, *desvirtuando a própria noção de educação e formação*. Máxime, por desconhecer a formação religiosa sobrenatural. "Toda a educação, diz S p r a n g e r, será sempre suportada por uma mentalidade religiosa, não só porque visa a alma na sua totalidade, senão também pela sua atitude em relação à vida

no seu conjunto" E F o e r s t e r: "A idéia de uma moral científica e independente, no sentido próprio do termo, é uma ilusão". "Se a educação não pode deixar de ser essencialmente religiosa, conclui L e o n e l F r a n c a, a escola leiga, que por principio ignora a religião (qual é a escola do Naturalismo), é essencialmente incapaz de educar. Tal é o veredictum irrecusável de toda sã pedagogia".

O mesmo se afirmará, considerando-se o *aspecto social da educação*. De fato, resume o mesmo Pe. F r a n c a, "a estrutura externa da sociedade não se conserva sem o valor moral dos que a compõem. Vida moral é vida de sacrifício, de abnegação, de fidelidade incondicionada aos imperativos da consciência. Não há formar sèriamente as consciências, não há persuadir-lhes com eficácia o sacrifício, sem descer às profundezas da alma, e sem falar-lhes destas grandes realidades espirituais que constituem a essência da religião".

O Naturalismo pedagógico perdeu seu tempo, assevera D u p a n l o u p: "Fizeram-se esforços insensatos para substituir a ordem humana material mais perfeita possível à ordem espiritual e divina, de que não queriam saber. Quanta obra prima inútil! que planos incomparáveis e estéreis! quantos sistemas, que despesas de gênio, para lutar contra a natureza imutável das coisas! *Lutaram contra Deus, foram vencidos pela criança".*

349. *Grandes pensadores e pedagogos* têm exprobrado ao Naturalismo a unilateralidade injusta e inumana que o caracteriza. E u c k e n, combatendo o Naturalismo, dizia: "Reforma de ensino, brada-se por toda parte; entretanto não possuímos uma doutrina de educação, uma filosofia educativa claramente assentada numa concepção total da vida".

S p e n c e r a tal ponto torna "científica" a educação, que ela deixa de ser educação, da mesma sorte, nota B o u t r o u x que a moral, de tão científica, deixou de ser moral.

Ademais, quem ignora a falência dos meios naturais para a educação total, sobretudo, pergunta Meschler, para a educação da vontade, dos sentimentos, do coração?

A pedagogia naturalista, máxime de Spencer, teve *resultados curiosos* e pitorescos: Foerster e Chesterton confessam que vieram ter, do paganismo ao cristianismo, não pela leitura de apologéticas cristãs, mas pelo estudo da moral e da sociologia de Spencer! E Durkheim de acrescentar: "Povo algum da terra jamais educou sua juventude com tais princípios. O sistema spenceriano é um sonho".

Observemos que alguns *princípios bons* que no Naturalismo se encontram, tais como o respeito à natureza do aluno, a disciplina das consequências bem entendida, a atividade do educando, o despertar do interesse, etc., são princípios que *não pertencem ao Naturalismo* como filosofia educacional, pois eles se podem perfeitamente encontrar, e com efeito os encontramos, em sistemas de educação que distam léguas das funestas concepções rousseaunianas e espencerianas.

350. Observação

Muitas das autoridades que trouxemos no desenvolvimento de nossa tese falam da necessidade da religião, quase como de princípios deduzidos da *experiência interna psicológica*. Se trouxemos esses testemunhos, meridianamente, não foi com o propósito de acenar à possibilidade de uma *verdadeira religião* baseada nessa experiência religiosa interna, religião que, em definitiva, seria também *naturalista*. Mas o fizemos, primeiro, para esclarecer como à mesma razão repugna a concepção naturalista da ciência suplantando a religião; depois, a fim de pôr de manifesto à apologética a plausibilidade não só, mas a harmoniosa conveniência da *Religião Sobrenatural*, não exigida pela natureza racional, originada de fora e acima dela, mas saciando-a inteiramente nos seus anelos mais fundos.

Religião sobrenatural, que é comprovado fato histórico, de conteúdo claro e definitivo, ante cujos dogmas e mandamentos — porque revelados e imperados pelo Deus-Homem *Nosso Senhor Jesus Cristo* — o homem deve curvar-se em atitude de inteira submissão, intelectual e operativa.

Religião sobrenatural, que, como a verdade, só pode ser única, santa, universal e perene, depositada, para iluminação e avigoramento nosso, na *apostólica instituição da Igreja* — a cuja infalibilidade doutrinária e riqueza sacramental hão de acorrer todos, máxime os que a Providência Divina quis fossem constituídos mestres e orientadores das gerações humanas, por levá-las com segurança e firmeza a seus destinos eternos.

351. Escólio I — Estado de queda e reparação

Consideramos na tese o *estado de queda,* que o educador deve ter sempre ante os olhos, a fim de não sonhar devaneios pedagógicos. Acrescentemos, entanto, que o estado presente não é só de queda, senão ainda de reparação. Diz S. Tomás, no Compêndio Teológico: "Convinha, porém, que a natureza humana assim vulnerada, por disposição da divina Providência, tivesse sua reparação.. porquanto se não fosse salvo o homem, feito para a felicidade que é seu último fim, os desígnios de Deus se frustrariam em criatura tão nobre. Cumpria, assim, que houvesse a redenção. *Oportebat autem quod humana natura praedicto modo infecta, ex divina providentia repararetur... cum homo propter beatitudinem factus sit, quia ipsa est ultimus ejus finis, sequeretur quod opus Dei in tam nobili creatura frustraretur. Sic igitur oportebat humanam naturam reparari*".

Fê-lo abundantemente Jesus Cristo, com sua vida, paixão e morte, em favor do homem. E a graça foi restituída. Depois da *"gratia Dei"*, a *"gratia Christi"*. A natureza humana vulnerada foi sanada, não em todos os bens da justiça original, pelo menos nesta vida, mas enquanto é remediada a enfermidade moral da inteligência

e da vontade, por uma iluminação especial da inteligência para que considere os bens espirituais, e uma maior inclinação da vontade para que aceite esses mesmos bens. Assim, mercê da graça, somos capazes de alcançar nossa justificação e santidade, valendo-nos dos meios sobrenaturais por Deus dispostos como canais ordinários dessa efusão do divino auxílio. E' precisamente o largo uso desses meios que constitui a "verdadeira substância da educação cristã". E' o ensino de Pio XI, na *Divini illius Magistri:* "O fim próprio e imediato da educação cristã é *cooperar com a graça divina,* na formação do verdadeiro e perfeito cristão, isto é, formar o mesmo Cristo nos regenerados pelo Batismo, segundo a viva expressão do Apóstolo: Meus filhinhos, a quem eu trago no coração até que seja formado em vós Cristo. Pois que o verdadeiro cristão deve viver a *vida sobrenatural em Cristo,* e manifestá-la em todas as suas ações".

352. Escólio II — A educação sexual

Perniciosissimo resultado do Naturalismo pedagógico, lamenta Pio XI, é a chamada *"educação sexual"*. "Assaz difuso é o erro dos que, com pretensões perigosas e más palavras, promovem a pretendida educação sexual, julgando erradamente poderem precaver os jovens contra os perigos da sensualidade, com meios puramente naturais, tais como uma temerária iniciação e instrução preventiva, indistintamente para todos e até pùblicamente, e pior ainda, expondo-os por algum tempo às ocasiões para os acostumar, como dizem, e quase fortalecer-lhes o espírito contra aqueles perigos". "Erram gravemente, não querendo reconhecer a natural fragilidade humana e a lei de que fala o Apóstolo, contrária à lei do espírito, e desprezando até a própria experiência dos fatos, da qual consta que, nomeadamente nos jovens, as culpas contra os bons costumes são efeito, não tanto da ignorância intelectual, quanto e principalmente da fraqueza da vontade exposta às ocasiões e não sustentada pelos meios da Graça".

A super-cultura moderna, eivada de naturalismo, desconhece, teórica e pràticamente, o dogma do pecado original e a consequente vulneração da natureza humana, sobretudo na vontade — agora tão inclinada ao mal e ao pecado.

Aceitando a influência funesta das idéias freudianas, creram os modernos pedagogos, ingênua ou maldosamente, que a ignorância dos mistérios da vida é a causa única das desordens e tragédias da vida sexual, e que portanto basta uma "iniciação completa e sem rebuços" para conjurá-las. E o resultado, salienta V a l l e, é que a corrupção dos costumes cresce, a juventude malgasta suas energias fisiológicas e morais e as perverte, chegando, depois de rompidos os diques do pudor, a ostentar os estigmas do pecado como troféus de gloriosa virilidade, quando se orgulha das indeléveis traças que as desordens lhe imprimiram nas faces, onde de há muito a inocência desapareceu...

Que diferença, lembra o Pe. L a c r o i x, com a iniciação, como se fazia por exemplo, na Idade Média: todos os mistérios da maternidade e da paternidade eram relacionados com a mesma religião, de tal sorte, que entravam naturalmente nos pensamentos e vida infantil, sem as perturbações que a moderna educação sexual provoca sempre. O nascimento de Maria, Maria e Isabel na Visitação, altares com o Menino Jesus no corpo bendito da SSma. Virgem, Maria alimentando o Menino Jesus, — tudo fazia com que a iniciação nos mistérios da vida andasse a par da educação da pureza em ambiente sobrenatural.

353. Com efeito, se em qualquer outro setor a educação verdadeira só pode ser a que não prescinde do sobrenatural, màximamente a educação sexual (ou melhor dito com o Pe. G e m e l l i e o espírito da *"Divini illius Magistri")* a *educação da pureza,* não se alcança realizar com mentalidade e processos naturalistas.

Se a Santa Igreja reconhece *necessária a iniciação,* afirma também que ela deve ser *discreta e oportuna.* Em-

bora a tática do absoluto silêncio, erigida em princípio, seja prejudicial e nociva ao educando — esclarecia o Cardeal Verdier no VII Congresso da Associação do Matrimônio Cristão, — todavia há de fazer-se a iniciação com cuidado, pois o educando tem direito de ser retamente instruido em coisa de tanta importância para ele e seu futuro, dada a natureza da luta contra os sentidos e a necessidade de meios aptos para a vitória.

Mais do que com o conhecimento pormenorizado do que se relaciona com os mistérios da vida, esta educação se obterá com o *fortalecimento sobrenatural da vontade* e do caráter, mediante o amor e prática das virtudes cristãs e frequência dos sacramentos. Depois, a *instrução conveniente* e oportuna, ministrada não por companheiros viciados, evidentemente, senão por quem tem esse direito e dever. Ela cabe pois aos *pais*, como a primeiros e mais apropriados educadores da pureza dos filhos. Para realizá-lo com êxito, observa Bethléem, cumpre que os pais saibam alcançar a *confiança* dos filhos, merecê-la, q[illegible]olher favoràvelmente suas primeiras manifestações, provocá-las se necessário, com tacto e discrição, sem antecipações que perturbem a serenidade da inocência.

Ótima a *aproximação entre pais e educadores*, a fim de que sejam aqueles guiados e orientados, na educação da pureza dos filhos. O I Congresso de Educação (Católico) do Rio de Janeiro (1934), reforçando, aliás, o Congresso de São Paulo (1931), recomendou às associações de pais e mestres o estudo da educação da pureza da infância à luz dos princípios católicos, e com a criteriosa discrição que pede assunto tão delicado.

354. Escólio III — A coeducação

Outro péssimo resultado do Naturalismo pedagógico é o método da *coeducação,* segundo escreve ainda Pio XI, na encíclica sobre a educação cristã: "De modo semelhante, errôneo e pernicioso à educação cristã, é o chamado método de "coeducação", baseado também para muitos no naturalismo negador do pecado original, e ainda

para todos os defensores deste método, sobre uma deplorável troca de idéias que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. O Criador ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos, *sòmente na unidade do matrimônio* e gradualmente distinta na família e na sociedade. Além disso, não há na própria natureza, que os faz diversos no organismo, nas inclinações e nas aptidões, *nenhum argumento* donde se deduza que possa ou deva haver promiscuidade, e muito menos igualdade na formação dos dois sexos. Estes, segundo os admiráveis desígnios do Criador, são destinados a completar-se mùtuamente, na família e na sociedade, precisamente pela sua diversidade, a qual portanto deve ser mantida e favorecida na ação educativa, com a necessária distinção e consequente separação, proporcionada às diversas idades e circunstâncias. Apliquem-se estes princípios no tempo e lugar oportuno, segundo as normas da prudência cristã, em todas as escolas, nomeadamente no período mais delicado e decisivo da formação, qual é o da adolescência; e nos exercícios ginásticos e desportivos, com particular preferência à modéstia cristã na juventude feminina, à qual fica muito mal toda a exibição e publicidade".

A coeducação não é a mais natural forma de educação por ajustar-se à natural constituição da família e da sociedade; não é benéfica para o espírito, moralidade e desenvolvimento dos alunos; porquanto, expõe Valle, não se pode ela comparar à família, onde laços tão santos unem e separam irmãos e irmãs; nem é benéfica para a moralidade, segundo a experiência vem comprovando. La Vaissière, depois de reunir vários testemunhos, às vezes divergentes, faz estas *observações gerais:* No conjunto, da coeducação resultam graves inconvenientes morais, que não parecem diminuir com o grau progressivo da instrução. Algumas das chamadas "vantagens" da coeducação, para as meninas, na realidade não são mais que prejuízos: a perda da timidez, obliteração da consciência do sexo, etc., fazem-lhes mais mal do que bem.

355. Realmente, expunha o relator da 7.ª tese, no Congresso de Educação de São Paulo, a coeducação, fruto do naturalismo pedagógico, perturba os benefícios da convivência racional dos sexos:

De *três maneiras* se pode entender a coeducação, e em cada uma falecem argumentos que a defendam. Assim, coeducação pode significar a *coeducação integral,* que dá a ambos os sexos idêntica educação e instrução, por mesmos professores e mesmos métodos. Esta cria situações absolutamente artificiais, antinaturais mesmo, porquanto faz supor que os dois sexos tenham igualdade de vida física, psíquica, afetiva, etc., o que é totalmente falso.

A coeducação pode ainda significar *coeducação parcial,* na qual se levam em conta as diferenciações de ambos os sexos, e se procura satisfazê-las, melhor adaptando o regime escolar. A aproximação dos sexos sòmente se verifica nas aulas e imediações e em certas reuniões de praxe. Com ser menos perigoso, ainda assim este método prejudica a evolução normal da psicologia e afetividade dos educandos, despertando emulações diversas da intelectual, nos meninos, e precoce faceirice nas meninas.

Em terceiro lugar, pode a coeducação entender-se como *coinstrução,* na qual há apenas o mesmo programa de estudos, pelos mesmos professores. Sobre esta terceira modalidade, observamos a dificuldade originada da psicologia diferencial, que verifica situar-se o desenvolvimento orgânico em épocas diversas, nos dois sexos: no sexo feminino dois anos antes do sexo masculino. Daí a necessidade para as meninas de um esforço anormal, dada a situação de evolução fisiológica, para ombrear com os meninos, esforço imprudente que pode acarretar graves distúrbios patológicos.

Ademais, nota Vaissière, a própria constituição do organismo é diversa. Há tipo psicológico masculino e tipo psicológico feminino, ocasionando diferença de ideais. E cita Stanley Hall: Virilidade e feminilidade têm precisão de *ambiente diverso,* para obter todo o seu desenvolvimento.

Tais diferenças, acrescenta ainda Ayres Bello, aparecem desde os jogos infantis, onde meninos e meninas se orientam preferencialmente para divertimentos bem contrários.

356. Essas considerações se tomam ùnicamente ao ponto de vista psicológico-pedagógico. Quanto ao *aspecto moral,* não é preciso nada dizer, para os que admitem a condição de queda em que se acha a natureza humana, depois do pecado original. Os benefícios que se pretendessem dessa promiscuidade, infelizmente não se podem verificar sem detrimento lamentável da pureza. Daí a razão claríssima da condenação da coeducação, já pelo Santo Padre, já pelos Bispos, em várias nações católicas; no *Brasil,* na Pastoral Coletiva do Episcopado, de 1915, lemos: "Reprovamos severamente o inqualificável abuso de fazer educar as moças em colégios comuns a moços, ou escolas mistas secundárias".

Nos decretos do Concílio Plenário de 1939, cautelosamente se dispõe que "as Escolas Normais católicas se constituam separadamente para os dois sexos, *scholae normales catholicae distinctae pro juvenibus et pro puellis constituantur*", e que "os pais não permitam, a não ser por graves motivos, que os filhos frequentem escolas mistas, máxime em se tratando de grau médio ou superior, *nec sine gravi causa parentes filios frequentare permittant scholas promiscuas, praesertim medias et superiores*".

BIBLIOGRAFIA

S. Tomás, Compendium Theologicum ad fratrem Reginaldum.
S. Tomás, Summa Theolog. I-IIae, q. 81, 82, 85, etc.
H. Lennerz, De Gratia Redemptoris.
Pio XI, Divini illius Magistri.
Leão XIII, Parvenu à la 25e. année.
La Vaissière, Psychologie Pédagogique.
Ruy de Ayres Bello, Introdução à Pedagogia.
Gillet, Religion et Pédagogie.
Pe. Leonel Franca, Ensino Religioso e Ensino Leigo.
Pe. Leonel Franca, A crise do mundo moderno.
E. Dévaud, Pour une école active selon l'ordre chrétien.
M. Meschler, Education Catholique.

De Hovre, Essai de Philosophie pédagogique.
R. Amado, Historia de la Pedagogia.
Congresso de Educação, Centro dom Vital de São Paulo, 1931.
Pedagogia Católica, Congresso Católico do Rio de Janeiro, 1935.
Bethléem, Catecismo de Educação.
Pe. Lacroix, Solução do problema sexual.
A. M. C. L'Eglise et l'éducation sexuelle.
Rousseau, Emile ou de l'Education.
Spencer, Essays in education.
Lúcio dos Santos, Filosofia, Pedagogia e Religião.
A. Valle, El naturalismo en la Educación, in La Educación de la juventud, ed. Razón y Fe.
Concilium Plenarium Brasiliense, pars IV, cap. III.

CAPITULO VI

Causa Formal na Educação

Artigo 1. DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

357. A causa formal especifica e determina, distingue e faz viver. Comunica à matéria a sua atualidade, na obtenção do composto, mercê da moção da causa eficiente, movida à ação pelo amor ao fim. Em pedagogia ela é complexa. Assim, na formalidade da educação entram a ação do educando, do professor, a liberdade, a plasticidade, a finalidade, a orientação. Tendo já tratado esses elementos, sob outros aspectos, resta-nos considerar *um dos fatores formais* — que determina a escolaridade e a distingue, especificando as várias modalidades de educação. São as *disciplinas* que se aprendem em função de um *método* capaz. É, pois, o que nos incumbe agora estudar. Como, entanto, o educando se pode considerar já isoladamente, já em conjunto, caber-nos-á examinar as disciplinas, como os métodos, primeiro em função do individuo, e segundo, na coletividade dos programas escolares. Na *primeira ordem de idéias* veremos as disciplinas de formação individual e suas condições, o método individual de trabalho e como dispô-lo, os perigos quiçá oriundos dessas orientações, as qualidades do bom discipulo. Na *segunda ordem de idéias,* examinaremos as disciplinas em programa, as tendências na feitura dos programas, e os métodos de ensino coletivo, em suas bases filosóficas.

Tese XXXVI — Para conveniente escolha das disciplinas de formação individual deve o educando:

a) Escolher sua vocação intelectual e especialização consentânea com as próprias aptidões

b) Dar-se às disciplinas assim elegidas sem descuidar as vizinhas nem as de cultura geral

c) Quanto à intensidade e extensão delas:

a) Levar em conta a estrutura e capacidade própria

b) Correlatar com a vocação e especialidade

c) Acompanhar com as virtudes necessárias

d) Aceitar as forçosas renúncias e ignorâncias impostas pelos limites do setor especializado.

Explanação

358. a) Para escolha conveniente das disciplinas de formação individual urge primeiro o descobrimento da própria vocação intelectual e especialização

Há muitas disciplinas. Impossível, hoje, pretender enciclopedismo absoluto. E' forçoso escolher; qual o critério? Claro que há de ser a própria personalidade do educando. Deve ele, portanto, conhecer-se, descobrir sua vocação intelectual, perceber, diz Sertillanges, o surto misterioso que dentro em nós mira a um resultado ainda ignoto. Esse conhecimento se obtém, com a reflexão, no silêncio da alma, com uma longa consulta a si mesmo, porquanto essa vocação está, como todas as outras, inscrita em nossos instintos, em nossas capacidades, em nossas tendências preferenciais. Nossas disposições são como as propriedades químicas que determinam para os corpos as combinações em que podem entrar. Enquanto não descobre o seu caminho, — o único bom porque todos os mais o desviam da própria personalidade, — o educando pode multiplicar esforços, sincera e perseverantemente, sem muito obter apreciável. Mas apenas conhecida sua vocação intelectual, a especialização reclamada pelas tendências preferenciais e capacidades, e possibilitada pelas circunstâncias, é fácil a escolaridade e o progresso nos caminhos da ciência. Todas as energias, com efeito, vão, assim, bem orientadas e centralizadas num esforço eficaz. Uma caudal, quanto mais represada e orientada, tanto mais potência alcança.

359. Cumpre notar com Ruiz Amado que, segundo Willmann, há *três espécies de vocações*, com relação às disciplinas de formação individual, a saber, a vocação científica, a vocação artística, a vocação estético-científica. Conhecê-las, para obedecer-lhes. *"On se trompe très souvent,* justifica Albalat, *sur sa propre tournure d'esprit. Il est difficile de bien connaître les premières raisons de nos goûts, et de démêter les influences qui déterminent le choix, d'un sujet ou d'un livre"* Nos gênios, essa inclinação é irresistivel: *"Ovidio,* conta Ruiz Amado, *castigado por su padre por entregarse con exceso al cultivo de la Poesia, contestaba llorando.. pero en verso!..."* Nos educandos normais, porém, há necessidade de procurar, a fim de se conseguir o total florescimento da personalidade. De uma menina conta Mirick, que lutou com imensas dificuldades sempre, nas classes elementares, e sòmente à custa de ingentes esforços alcançou ingressar nas escolas superiores, onde fracassou muitas vezes. Afinal, empregou-se num laboratório comercial, onde deu mostras de um talento de primeira ordem e contribuiu de maneira original para o adiantamento da química. Conhecer-se, portanto, para escolher as matérias de sua escolarização. Saber a especialidade preferencial, a fim de realizar a própria personalidade.

360. b) Dar-se às disciplinas assim elegidas sem descuidar nem as vizinhas nem as de cultura geral

A escolha das disciplinas em função da vocação e especialidade não há de ser estreitamente egoísta. Não se conhece bem um país, pondera Sertillanges, quando não se conhecem também um pouco os vizinhos. Porque, em fim de contas, o saber é um só, e todas as disciplinas entre si mantêm uma ligação que as faz melhor conhecidas quando estudadas não isoladamente senão em *conjunto*. Um especialista absolutamente mergulhado na sua exclusiva ciência seria um inadaptado, um anormal intelectual, um ignorante. O sábio, antes do mais, deve ser um homem. Assim como no estudo se há de guardar o

harmonioso desenvolvimento de todas as faculdades, preceitua Riboulet, conhecer e respeitar a hierarquia das faculdades, assim igualmente se hão de estudar as ciências, sem extremismos. O verdadeiro espírito de sabedoria, explica Meschler, não conhece a arrogância e exclusivismo que despreza tudo quanto não se enquadra na "especialidade", aceitando uma única ciência, e desdenhando as mais. Mas a razão está com o antigo axioma: "*In uno habito, in pluribus versor*. Numa só me demoro, conheço todavia muitas coisas".

Ninguém, sob pretexto de especialização, poderá nunca desprezar a cultura geral, a "ciência comparada" de Gratry. O saber, continua Sertillanges, não é uma torre fechada, nem um poço egoísta, e sim uma habitação humana. Os grandes homens sempre se mostraram mais ou menos universais, assim Aristóteles, S. Tomás, Bacon, da Vinci, Leibniz, Poincaré, etc. Especialização, portanto, com larga base de cultura geral.

361. c) Quanto à intensidade e extensão das disciplinas
a) Levar em conta a estrutura e a capacidade própria

Se é necessária a especialização, na escolha das disciplinas, e se é também imprescindível a cultura geral, resta determinar qual o âmbito e a profundidade desta. A resposta é ainda que se há de levar em conta a estrutura e a capacidade da própria inteligência. De fato, há modalidades diversíssimas de capacidade intelectual, conseguindo alguns *assimilar muito* com facilidade, sem aprofundar, ao passo que outros *aprofundam* de boa mente enquanto que experimentam empeço ao alargar os conhecimentos. Ainda aqui, pois, cumpre ao educando pesquisar-se outra vez, para que se adapte, quanto à extensão e intensidade da cultura, às exigências e modo de ser da própria personalidade intelectual. Assim se obtém quanto se pode, e nosso poder, diz Sertillanges, tem necessidade de bem julgar-se, para nem se desestimar, nem transbordar em vãs pretensões que não alcançaríamos rea-

lizar. E S. T o m á s de advertir com o Sábio: "Não excedas tua capacidade. *Altiora te ne quaesieris*".

362. b) Correlatar com a vocação e a especialidade

Vida, a educação e a instrução hão de ser eminentemente assimiladoras. Entanto, essa assimilação não se pode verificar senão em função de uma *idéia centralizadora* e unificadora. Todos os estudos, logo, e todas as disciplinas se devem reunir em torno da especialmente elegida, a fim de a ilustrar e de receberem dela a forma pessoal, na maneira de serem compreendidas e assimiladas. Esta maneira é eminentemente singular e própria: *"Tout le monde regarde ce que je regarde,* dizia L a m e n n a i s em Saint-Malo, ao contemplar o mar furioso; *mais personne ne voit ce que je vois"*. O ponto de vista pessoal nos estudos, que é o ponto de vista vocacional, é o que faz o valor de quem estuda. *"Un penseur est un filtre,* comparava S e r t i l l a n g e s, *où le passage des vérités abandonne leur meilleure substance"*. *"El que ha llegado a adquirir esa formación intelectual,* promete R u i z A m a d o, *estará en disposición de acrisolar todo lo nuevo y asimilarse las particolas de oro que por ventura se hallan entre inmensos montones de abominables escorias. Tratará de enriquecer y rejuvenecer lo antiguo con la asimilación de lo nuevo; pero no con una síntesis atropellada y llena de absurdos, sino con una asimilación orgánica, como la de los organismos vivientes"*

363. c) Acompanhar com as virtudes necessárias

Cautela, primeiro. Um pequenino erro no principio torna-se muito grande no fim. Necessidade de exame quanto às disciplinas, âmbito da cultura geral, intensidade de conhecimentos vizinhos, maneira de assimilação, etc., tudo há de ser bem ponderado, para evitar-se orientação errônea que venha a comprometer qualidades intelectuais porventura brilhantes.

Virtude, suficientemente corajosa para praticar o que vamos aprendendo. *"En pratiquant la vérité que l'on sait,* elucida S e r t i l l a n g e s, *on mérite celle qu'on ignore"*.

Não sòmente como Platão exigia, se há de buscar a verdade com toda a alma, senão com todo o ser. Para a pureza do pensamento, imenso concorre a pureza da alma.

Simplicidade para hospedar a ciência. "*Beaucoup de paix, un peu de beauté, certaines commodités ménagères de temps,* enumera Sertillanges, *c'est le maximum du nécessaire*".

Tranquilidade, também. Para efetuar uma grande obra não há precisão de extraordinárias faculdades, senão que basta uma faculdade mediana, unida a energia e paciência. Nada de precipitação. Dois princípios, dizia Ollé Laprune, para a ciência: "*Le premier, c'est de vouloir peu de chose; le second, c'est de vouloir ce peu malgré tout*". Voltaire, conta Riboulet, escrevera a sua tragédia "*Olympie*" em seis dias. Disse-o a um amigo, a quem enviara a obra. E este lhe respondeu: O autor não merece descansar no sétimo. — Sim, replicou Voltaire, e tanto que se arrependeu de sua obra.

Aliás, é sabido que "o tempo não respeita senão os trabalhos realizados com o seu concurso" Pedia um estudante, conta ainda Riboulet, a um reitor de universidade, abreviar o curso dos estudos. Pois não, respondeu este; isso depende do que o senhor pretende fazer: Deus leva cem anos para fazer um carvalho, e seis meses apenas para ter uma abóbora.

364. d) Aceitar as forçosas renúncias e ignorâncias dispostas pelos limites do setor especializado

E' impossível saber tudo. E' forçoso *renunciar a muita coisa inútil,* no ponto de vista do setor especializado que se escolheu, obedecendo às injunções da própria vocação intelectual. Já o dizia Aristóteles no VIII dos Políticos, distinguindo o que devem os jovens aprender a respeito da música e ensinando que o limite há de ser tomado segundo o duplo critério da possibilidade e da conveniência: "Com efeito, continua o comentador, importa entre as coisas escolher as que possam ser feitas pelo agente. Ninguém, realmente, põe mãos ao que julga im-

possível, ou absolutamente ou relativamente a si mesmo, embora seja coisa boa. Igualmente, importa fazer as coisas que convém ao agente. *Illa enim magis oportet agere aut operari inter bona operabilia, quae possibilia sunt operanti. Nullus enim manum immittit ad illum quod impossibile reputat, vel simpliciter, vel sibi, quamvis etiam bonum sit secundum se. Et illa quae decent ipsum operantem*" Logo, mesmo que sejam boas certas disciplinas, se contrárias ou não afins ao que nos impende estudar, hemos de nos abster delas, e ignorá-las sàbiamente. Ademais, acentua Sertillanges, se se pretende atacar toda a imensa matéria do saber, a magnitude da tarefa cedo trará o desalento: "*Ayant voulu être légion, on aura oublié d'être quelqu'un; en visant au géant, on se diminue comme homme*". Não tenhamos, pois, vergonha de ignorar o que sòmente poderíamos saber à custa da dispersão de nosso ser e da nossa inteligência. Lembremos que o Espírito reparte com generosidade e sabedoria, e que todos nos encontramos irmanados em Deus. Assim, ainda o que não fazemos, na realidade o fazemos, porque o fazem nossos irmãos com os quais nos estreitam os laços da mais perfeita união e caridade.

Artigo 2. MÉTODO INDIVIDUAL DE TRABALHO

365. Acenadas esboçadamente as orientações para escolha das disciplinas, e as razões desta escolha, passemos logo a dizer brevemente do *método* que, individualmente, há de o educando perfilhar para reta escolarização das disciplinas elegidas. Tem o método grande importância: "*Il n'y a rien de difficile,* dizia Napoleão Bonaparte, *dont on ne puisse venir à bout, si l'on trouve le mode véritable de procéder; cela trouvé, le reste n'est plus rien*".

Vejamos as orientações que seguir, para obter um bom método de formação individual. Notemos, liminarmente, que muitas vezes conseguem os estudiosos o seu método, de maneira natural, já por um quase instinto, já pelas lições da experiência. Todavia, não será demasiado

justificar ou retificar à luz da filosofia e da psicologia a própria maneira de estudar, para mais valorizar os esforços e fecundar os êxitos.

Tese XXXVII — O método individual de trabalho sobremaneira importante para a aquisição da ciência há de ser escolhido:

a) Em função dos estudos e da natureza destes
b) Em função da própria estrutura psicológica
c) Em função da tonalidade individual
d) No clima espiritual propício à assimilação das disciplinas elegidas.

Explanação

366. a) O método há de ser escolhido em função dos estudos e da natureza destes

E' a realidade que condiciona o método. Diversamente procederá o matemático e o filósofo. Foi a confusão dos métodos que trouxe tanta luta muitas vezes às ciências, como à filosofia, quando, por exemplo, se pretendeu em tudo ùnicamente empregar o método matemático. Cada ciência tem o seu modo de apresentada e assimilada. Máxime se hão de distinguir os grandes grupos das *ciências naturais*, das *ciências filosóficas* e das *ciências teológicas*. A natureza de cada qual dessas ciências exige diversidade na maneira de ser estudada. Não o esquecer, por evitar os erros e sofismas que nascem da indébita intromissão de métodos diversos em ciências que os não comportam. A atitude ativa e crítica, com a qual se há de abordar a filosofia, não é recomendável no estudo da teologia dogmática, anota avisadamente Karl Adam. A cada gênero de música, dizia Aristóteles, ao falar da educação musical dos jovens, o seu modo, dórico, ou frígio ou lídio, consoante os sentimentos que se querem expressar (Polit. VIII).

367. b) Em função da própria estrutura psicológica

Resultante das disposições que grupam certos indivíduos segundo uma maneira geral de reação idêntica, temos

o *tipo psicológico*. Porque o método obedecerá estritamente à natureza que ele deve ajudar e não contrariar, segue-se que há de ser escolhido de acordo com esse modo de reação que constitui o tipo. Este, na lição de Vaissière, não consiste na simples existência de uma aptidão, nem na mera convergência de certas faculdades, e, sim, na combinação que reúne os elementos em uma mesma finalidade, com relação às reações psicológicas.

O mesmo autor assinala três categorias de tipos psicológicos: o tipo de *trabalho intelectual*, seja os que usam mais da reflexão, seja os que mais da inspiração. Os primeiros, fazem evoluir lògicamente os conceitos, em vista de uma finalidade predeterminada, ao passo que os segundos abandonam grande parte do trabalho à atividade subconsciente do espírito. Não há exclusividade de um processo sobre outro, mas apenas preponderância. Esta é, precisamente, a que determina o tipo da inteligência.

O segundo grupo é dos *tipos de observação*, onde Binet ainda distingue o tipo objetivo e o tipo subjetivo: aquele é realista, positivo, e usa de termos rígidos, concretos, minuciosos; este é mais abstrato e imaginoso, descreve de maneira impressionista.

O terceiro grupo refere-se à distinção entre os de *inteligência concreta* e *inteligência abstrata*. Dizem-nos também inteligência prática e literária, sensorial e verbal, intuitiva e lógica. O tipo abstrato quer pensar com palavras, esquemas formais, afastando-se da realidade. O concreto ama as imagens intuitivas e vividas. Ao passo que o abstrato não tem muita capacidade para trabalhos materiais e imediatas aplicações práticas, o concreto, pelo contrário, não gosta de especulações muito profundas. Desta simples enumeração ressalta já a importância da escolha do método, que evidentemente será diverso, para cada qual das especificações de inteligência. Mais uma vez: estudar-se, para descobrir o próprio método de trabalho, pois só este será o que pode lograr resultados correspondentes ao esforço empregado.

368. c) Em função da tonalidade individual

Ainda dentro nos grandes grupos de tipos psicológicos, as diferenças individuais são em certa maneira irredutiveis. A essência individual não é a essência específica, e cada individuo, precisamente porque individuo, tem personalidade própria, em sentido muito estrito. Cumpre, logo, conhecer, além das grandes linhas comuns aos do mesmo tipo de inteligência, ainda a tonalidade própria, espécie de matiz das próprias faculdades e sobretudo da própria inteligência, que a todos e a cada qual nos diversifica dos demais. Assim, insiste Meumann, é de todo necessário o conhecimento especial dos talentos e maneiras da inteligência, em suas disposições especiais: tipo de *atenção* (concentrada ou débil, uniforme ou lábil, perseverante ou remissa, fixa ou flutuante, estática ou dinâmica, de adaptação rápida ou lenta); quanto à *apercepção* (descritivo, observador, sentimental, erudito); quanto à *memória* (rápida e lenta, sintética e analítica, associadora de singulares e totalizadora, imediata e morosa, verbal e intuitiva, mecânica e lógica, direta e mnemotécnica, fiel e esquecediça); quanto à *representação* (interior e exterior, visual, acústico, cinético, misto, tipos de omissão, tipos de combinação ou cooperação, etc.); quanto à *fantasia* (concreta e abstrata, viva e embotada, reprodutora e criadora, abundante e pobre, subjetiva e objetiva, analitica e sintética). Não esquecer ainda que essas diferenciações começam já na vida sensitiva, donde importa saber a que tipo pertence o educando: visual, motor, auditivo, etc. Idem, lembrar a diferença quanto ao *"warming up"* ou aquecimento, diverso também para todos. Ainda incluir, no estudo e exame, a consideração das circunstâncias exteriores do tempo, de lugar, de influências ambienciais, etc.

Depois de tudo isto, adaptar o método ao resultado dessa investigação. *"Alors,* conclui Sertillanges, *l'esprit réagissant selon sa propre loi, on serait vraiment nourri; la pensée serait nôtre, en dépit de l'origine qu'elle a pu trouver dans une stimulation ou un apport. Le dehors ne doit servir qu'à nous exciter; chacun pense pour*

son compte; on obéit à ses maîtres en s'affranchissant; quiconque engendre de la pensée doit l'engendrer à la similitude non de ses inspirateurs, mais de lui même"

369. d) No clima espiritual propício à assimilação das disciplinas elegidas

Todas as diversidades de que acabamos de falar, acham entanto certo fundo comum, devido à unidade de natureza específica em todos os homens. E destarte podemos falar também da condição primeira e idêntica para qualquer que se dê à aquisição da ciência, a saber, do clima espiritual ou intelectual, que é o espírito de silêncio, recolhimento e concentração, que levam ao "estado de clarividência" de que fala Gratry. "Sejamos homens de poucas palavras, amigos do silencioso trabalho de gabinete". *Tardiloquum te esse jubeo,* anelava S. Tomás, *et tarde ad locutorium accedentem. Cellam frequenter diligas, si vis in cellam vinariam* (o abrigo secreto da verdade, interpreta Sertillanges) *introduci".* O retiro é o laboratório da inteligência. Todas as grandes obras foram preparadas no deserto, inclusive a redenção do mundo, diz Sertillanges, que nos traz exemplos sugestivos: *"Lacordaire disait qu'il s'était fait dans sa chambre, entre son âme et Dieu, un horizon plus vaste que le monde, et s'était procuré les ailes du repos. Emerson se proclamait un sauvage. Descartes s'enfermait dans son "poêle". Platon avait déclaré qu'il consommait plus d'huile dans sa lampe que de vin dans sa coupe. Bossuet se levait la nuit pour rencontrer le génie du silence et de l'inspiration; les grandes pensées ne lui venaient que dans l'éloignement des bruits et des soucis futiles" "Pas de retraite pas d'inspiration. Mais sous le rond de la lampe, comme dans un firmament, tous les astres de la pensée se rassemblent".*

370. Escólio I — Leituras

A necessidade de personalidade marcadamente individual porventura afastará a idéia de comércio com os outros? Silêncio, retiro, concentração, a sós com o próprio

método de trabalho e a própria especialização? Nenhum contributo, nenhum estimulante alheio? — Essa conclusão seria exagerada. Temos necessidade dos outros. De frequentá-los, máxime se a sua companhia, avisa Riboulet, pode carrear-nos úteis lições; de lê-los, sobretudo, sempre de maneira pessoal e ativa, a fim de que nossa personalidade se salve constantemente, e se aperfeiçoe na vizinhança dos homens e dos livros. Digamos, pois, uma palavra a respeito da *leitura*. Ela é *agradável,* um cordial para o espírito, o melhor companheiro para passar o tempo, no dizer de um rifão árabe, o tesouro dos remédios da alma, segundo os antigos egípcios. E' *útil,* para nos colocar na posse de todos os tesouros intelectuais de todas as épocas e lugares, para corrigir nossa deficiência e pobreza de idéias e estímulos. E' *necessária,* porquanto, na frase de Buffon, nossos conhecimentos são os germes das nossas idéias. Não aprendemos, ou dificilmente, sem o livro e a leitura.

371. Mas a leitura oferece *perigos:* o *desejo de ler tudo,* o que não alimenta a inteligência, antes a sobrecarrega, produzindo a anarquia intelectual e a hidropisia do espírito. Procurar as "fontes", retificava Gratry, buscar as "idéias primeiras", acentuava Sertillanges. Ler muito os autores, dizia Plínio, e não muitos autores. E S. Tomás supõe a leitura meditada e digerida: "Busca entender o que lês, resolve as dúvidas eventuais, esforça-te por guardar no escrínio da memória, como quem entesoura àvidamente. *Ea quae legis, fac ut intelligas, de dubiis te certificans, et quidquid poteris in armariolo mentis reponere satage, sicut cupiens vas implere*"

Outro perigo da leitura é o *culto servil* quiçá prestado aos autores, perigo sobretudo para mentalidades jovens: "Crêem os moços, notava Emerson, que devem aceitar as opiniões expressas por Cícero, Bacon, Locke, e assim, em lugar do homem que assimila o livro, temos o caruncho que o rói. Os livros são as melhores coisas quando deles usamos, as piores se deles abusamos".

Sadia independência, pois: não fazer leituras passivas; examinar as idéias, aceitando-as e as assimilando, quando ortodoxas; rejeitando-as, quando falsas. Não esquecer, entretanto, que o critério não é fácil e que, pois, temos obrigação de buscá-lo junto a pessoas mais esclarecidas, sobretudo em questões morais e religiosas, quando os nossos estudos não no-lo permitem fazer por nós mesmos.

O terceiro perigo da leitura é de *ordem moral*, e é o mais grave. "Assim como à força de tratar com pessoas honestas, adverte o Padre Vieira, se adquirem insensìvelmente seus hábitos e costumes, assim também à força de ler os livros, se aprende a doutrina que eles encerram". Rejeitar, pois, *in limine*, todos os livros maus, perigosos ou simplesmente sem proveito. Além do conselho e experiência de pessoas idôneas, siga-se o critério de La Bruyère. "Se uma leitura vos educa o espírito e vos inspira sentimentos nobres, isso bastará para julgar a obra". Não perder tempo com outras leituras puramente dispersivas. Precisamos saber o que trazem os jornais, ilustra finamente Sertillanges; mas os jornais trazem tão pouca coisa.

Ler em unidade de espírito, aconselha Radice; todo o livro lido deve facilitar a leitura dos demais, assim como todo capitulo de um livro, se o livro é bem feito, há de relacionar-se com os outros capitulos. Desta sorte, a instrução e a formação continuam em sua preciosa qualidade de unidade e coerência.

Finalmente, observa ainda Whipple, a rapidez e a maneira de ler podem variar, adaptando-se inteligentemente à natureza da leitura-trabalho que executamos. Assim, a velocidade da leitura de matéria nova e de difícil escolarização não há de ser a mesma que na lição de matéria fácil ou familiar. Aqui, evidentemente, a rapidez será muito maior, e mesmo devemo-nos esforçar por aumentála ainda, sem prejuízo da compreensão do que lemos. Assim também quando apenas queremos achar um determi-

nado ponto de informação, ou as idéias principais de um livro ou artigo, poderá e deverá ser bastante rápida a velocidade da leitura.

372. Escólio II — Memória e fichário

Aquilo que se leu, aconselha S. Tomás, deve-se reter na *memória, sicut cupiens vas implere*. Mas, como nossa capacidade é limitada, hemos de conservar sobretudo as idéias mestras. Ordená-las, para melhor as fixar sem baralhamento caótico. A ordem repulsa, por si só, todo o inútil. O inútil, nota Sertillanges, que encontra lugar no caos, não o encontra numa organização. No *"De memoria et reminiscentia"*, o Doutor Angélico dá quatro *regras* para memorização: ordenar o material, aplicar-lhe profundamente o espírito, meditá-lo frequentemente, tomar a cadeia das associações, quando o queremos revocar à mente.

A memória progride, com o exercício e a educação, nos três característicos que, segundo Villaplana, a distinguem: facilidade de aquisição, tenacidade na retenção, presteza na reprodução.

Ela é, entanto, dizia Gratry, a faculdade que esquece. Donde a necessidade das *notas*, para socorro da sua fraqueza. E' a "memória de papel" de que falava Montaigne, indispensável, contudo. Aqui, como nas leituras, e porventura mais do que nas leituras, evitar o excesso e a pretensão de anotar tudo. Fazê-lo, ademais, em sentido pessoal. Já deve haver um indício de assimilação individual, na passagem do livro lido para o registo do pensamento que nos impressionou.

373. A melhor maneira de tomar notas é utilizar-se das *fichas*, em cuja disposição, tamanho, colocação, etc., é ainda, lemos em Sertillanges, melhor consultar a própria experiência, os resultados obtidos, a correlação com as necessidades e capacidades da inteligência. Em geral, porém, pode dizer-se que as *fichas* devem, cada qual, trazer uma só idéia completa, lembrada pela palavra que em projeção se inscreve no alto; se é ficha de leitu-

ra, anotar o autor, livro, lugar na biblioteca, número do jornal ou revista; se é ficha de reflexão própria, quando o pensamento é curto, escreva-se na mesma ficha; se longo, lance-se num repertório ou álbum numerado, e na ficha se faça constar o número e página do álbum.

Quanto à *classificação* das fichas, a alfabética prova muito bem, quando a ordenação se faz por nomes de autores. Quando porém a classificação é por matérias, recomenda-se a metódica, seguindo o encadeamento lógico dos vários pontos, ou a decimal, proposta por Dewey, na qual os conhecimentos humanos são divididos em dez partes, que por sua vez se podem subdividir indefinidamente.

Note-se que o sistema de conservar as notas por fichas requer bom senso, sobretudo quando se pretende fichar universalmente quanto se lê. E' necessário prudentemente restringir o campo da própria atividade, para não se cair no excesso de pretender aprofundada ciência enciclopédica, ou pior, incidir na fichomania, e afogar-se num acervo de notas inúteis.

Artigo 3. ESCOLHOS NO TRABALHO INDIVIDUAL

374. Da eleição das disciplinas em função da própria vocação intelectual, bem como da escolha do método, segundo as orientações que acabamos de esboçar, poderão talvez resultar certas conclusões, por via de exageros e sofismas, que venham a comprometer o resultado da educação, seja quanto ao desenvolvimento da personalidade do educando, seja em relação ao contributo social a que ele está por igual obrigado. Ponderemos brevemente esses escolhos, para evitá-los sèdulamente.

Tese XXXVIII — As orientações apresentadas para escolha das disciplinas de formação individual e escolha do próprio método individual de trabalho poderiam ocasionar alguns perigos que se hão de conjurar pelos remédios contrários deduzidos da ponderação desses possíveis escolhos.

Explanação

375. A necessidade da especialização poderia levar à *demasiada e prematura fixação* dos esforços da inteligência num setor *particularizado,* com grave prejuízo da cultura geral e da personalidade humana do educando. O remédio será nunca perder de vista a cultura geral, primeiro assentando-a sòlidamente nos cursos primários e secundários, e depois não desleixando oportunas e repetidas vistas de conjunto ao complexo dos conhecimentos do homem, bem como aplicações da ciência especializada aos vários ramos das atividades intelectuais.

Perigo contrário é a nímia preocupação da cultura geral. A tentação de ser enciclopédico e entender de tudo. Não esquecer que se perde em profundeza o que se ganha em extensão. *"Il arrive,* declara Sertillanges, *qu'en s'aprofondissant au delà de certaines bornes, l'esprit se trouble et ne réussisse qu'à devenir perplexe, de même qu'en étendant le champ de sa recherche, on l'affaiblisse".*

376. Outro escolho intelectual seria a *confusão entre vocação intelectual e caprichos viciosos, passageiros, sentimentalismos,* tendência ao *mínimo esforço.* A descoberta de uma vocação nunca é questão de um exame perfuntório e desatento, nem se obtém à força de obedecer a caprichosos e fúteis sentimentalismos, sempre mudáveis. Muito menos é vocação intelectual a tendência ao mínimo esforço: *"Obtenir sans payer,* continua ainda Sertillanges, no seu precioso livro sobre a vida intelectual, *c'est le voeu universel; mais c'est un voeu de coeurs lâches et de cerveaux infirmes. L'univers n'accourt pas au premier sussurrement, et la lumière de Dieu ne vient pas sous votre lampe sans que votre âme l'importune".* Outros iludem-se miseràvelmente, cuidando que sua vocação intelectual é sòmente para grandes coisas, cuja ocasião inda não chegou. Mascaram assim sua preguiça e nunca realizam nada. Riboulet traz uma frase de Lamy que vale para todos os lugares: *"Notre grand malheur est le nombre de gens qui se croient faits uniquement pour les devoirs extraordinaires et auxquels il ne faut rien deman-*

der au-dessous de l'héroïsme. Notre pays est plein de gens qui ne veulent tuer que le lion; ils cherchent toute leur vie, et quand ils meurent, leur carabine contient encore leur première balle. Ils mettent leur espoir en des événements hors de leur puissance et dédaignent les résultats promis à l'effort quotidien".

377. Ainda um perigo seria o de *não se guardar o justo meio termo,* quanto às sãs ignorâncias. A curiosidade intelectual, pondera S. Tomás na *Summa Theologica,* pode ser pecaminosa e desordenada. Não por si mesma, senão pelas circunstâncias: "O conhecimento das coisas, em si, é bom. Acidentalmente, contudo se pode tornar mau, ou porque alguém se ensoberbece de sua ciência, ou porque usa da ciência para cometer pecados. E ainda de outra maneira pode haver desordem no desejo de possuir a verdade, o que sucede por quatro razões: Primeiro, quando se entrega alguém a estudo menos útil, deixando as coisas necessárias, como lamentava S. Jerônimo de alguns eclesiásticos que, deixando o Evangelho e os profetas, davam-se à leitura de comédias e a cantar trovas profanas. Segundo, se procura um aprender de mestres proibidos. Terceiro, quando busca o homem aprender a verdade nas criaturas, não a referindo a seu devido fim que é o conhecimento de Deus. Quarto, se se esforça alguém para conhecer acima de suas possibilidades, o que lhe seria fácil ocasião de erro. *Ipsa enim veritatis cognitio per se loquendo bona est; potest autem per accidens esse mala, scilicet alicujus consequentis, vel inquantum aliquis de cognitione veritatis superbit, vel inquantum homo utitur cognitione veritatis ad peccandum. Alio autem modo potest esse vitium ex ipsa inordinatione appetitus et studii ad discendam veritatem, et hoc quadrupliciter: uno modo inquantum per studium minus utile retrahuntur a studio quod eis ex necessitate incumbit; unde Hieronymus dicit: Sacerdotes, dimissis Evangeliis et prophetis, videmus comoedias legere et amatoria bucolicorum versuum verba cantare; alio modo, inquantum studet aliquis addiscere ab eo a quo non licet... Tertio, quando homo appetit*

cognoscere veritatem circa creaturas, non referendo ad debitum finem, scilicet ad cognitionem Dei. .. Quarto modo, inquantum aliquis studet ad cognoscendam veritatem supra proprii ingenii facultatem; quia per hoc homines de facili in errorem labuntur".

378. A escolha do método pode trazer a *preocupação da exclusividade.* Cumpre notar que o método é também usado em acordo com as disciplinas. E portanto, ele não pode ser único, dada a necessidade de cultura geral, e pois, de aprendizado de muitas matérias diversas entre si. Logo, é necessário o uso de vários métodos, consoante as disciplinas. Assim, o próprio método de trabalho, — leitura mais que composição, ou composição mais que leitura; concreto mais que abstrato ou vice-versa; ouvir mais do que ler, ou o contrário; síntese mais que análise, ou de outra sorte; indução mais que dedução ou diversamente, etc., — se há de acomodar inteligentemente às disciplinas que se vão estudando. Entre os métodos, prepondere o que se achou adaptado às próprias exigências intelectuais, mas não seja exclusivo.

379. A mesma observação poderemos fazer quanto ao estudo de si próprio, a fim de pesquisar as *diferenças sensórias e intelectuais.* Em geral, não se encontram tipos marcadamente e exclusivamente visuais, auditivos, etc., sendo que apenas essas modalidades predominam. Logo, não lhes devemos dar *uso exclusivo,* desdenhando os demais. Máxime, igualmente, nas diferenças de ordem intelectual, quanto à memória, associação, apercepção, síntese, análise, raciocínio, etc., nunca se há de pensar que sòmente dos processos preferenciais devemos lançar mão, esquecendo os outros. Muitas vezes até será necessário que um sábio método *corrija* em certo sentido as deficiências da natureza. Efetivamente, para certas disciplinas que todos devem aprender, é necessário ao menos um rudimento de memória, de raciocínio, de reflexão, etc.

Ainda o mesmo diremos quanto à fixação de certas matérias em detrimento de outras, sob pretexto de que a estrutura mental é incompossível com elas. Ninguém por

exemplo pode abandonar de todo o estudo sùperior da filosofia e da teologia, até certo ponto. Mais, urge Sertillanges, pretender éstudar de sorte que se não tenha tempo ou disposição para a oração, para a leitura sagrada, concentrar-se no objeto exterior de estudo, a tal ponto que se venha a esquecer. o Hóspede interior, — é inqualificável abuso e erro péssimo. Supor que se há de fazer progresso dessa maneira, e produzir mais abundantemente, é como afirmar que o regato correrá melhor se lhe estancarmos a fonte.

380. Poderá também apresentar perigo a *tendência à demasiada atividade*. Há muita diferença entre os trabalhadores intelectuais. Ao passo que alguns ensinam ser sòmente de 4 ou 6 horas por dia o rendimento intelectual, outros dizem com Arago que é preguiçoso o que não trabalha 14 horas por dia. O conselho e a orientação serão, logo, particulares, mas daí pode provir o desejo de trabalhar demais. Cumpre lembrar que o repouso é também trabalho, enquanto favorece maior rendimento ulterior, e também enquanto entrega à atividade do subconsciente os materiais de elaboração, depois mais clarificados e assimilados pelas horas de descanso. As horas de repouso e as de sono, dizia Gratry, devem trabalhar igualmente. Sabemos que a psicologia o confirma, assim como a experiência. Em sentido restrito sòmente, portanto, é que se poderá aceitar a increpação de Bossuet: "*Le sommeil, ce grand ennemi de l'homme!*" Assim, comenta Sertillanges, não se trata de prolongar vigílias noites adentro; o notâmbulo é mau trabalhador. Mas, trata-se de confiar ao repouso a filtração, a clarificação, a sedimentação das idéias e dos planos. A noite é boa sócia do trabalho; o sono não é morte, senão vida, também para a inteligência. Os que se dão ao cuidado de cultivar a própria alma, todas as noites confiam ao silêncio e à tranquilidade do repouso o grãozinho da meditação da manhã seguinte. A fim de que ao despertar já o encontrem penetrado da umidade da terra onde foi lança-

do, germinado quiçá... Assim, para a atividade intelectual também.

381. A descoberta de si mesmo e dos próprios métodos de trabalho, imediatamente seguidos de êxito confortador, trarão, quem sabe, a tentação do *orgulho e pretensão intelectual,* gerando o desejo de se tornar independente de todos. Urge contrabalançar com séria reflexão esse perigo, considerando que tal atitude seria estreita e injusta. Todo progresso necessita de contribuição comum de muitos. Qualquer estreiteza de vistas retarda-o. Por inteligentes que fôssemos, nossa mente nunca poderia descobrir sòzinha todas as faces da verdade, que outros olhos discernem. Seja quem for o que nos diz alguma coisa, nela sempre o nosso espírito achará algo de aproveitável que nos faça progredir. "Não olhes, aconselha S. Tomás, donde surge o bem, mas trata de o reter depressa. *Non respicias a quo audias, sed quidquid boni dicatur, memoriae commenda".* Acaso não lamentamos, em grandes filósofos e pensadores, os extravios a que foram levados por desconhecerem confessadamente os outros, nos quais todavia teriam encontrado direção segura e fácil solução às interrogações que eles não souberam responder e que os desencaminharam?

382. Outro escolho na vida intelectual, sugerido pela própria dificuldade e tamanho da empresa, é o *pavor da derrota,* que a muitos afasta do trabalho produtivo. O desânimo sobrevém muitas vezes, por medo aos críticos, os "criadores do valor", como lhes chama Albalat. Notemos, primeiro, que havemos de nos dar ao trabalho por Deus e por nós mesmos, a fim de que possamos depois ser úteis aos outros. E ainda que dos próximos não recebêssemos nenhuma recompensa, nem lográssemos nenhuma outra mercê, como os de que fala George Sand que não têm *"d'autres richesses que leur encrier",* ainda assim nos não haveríamos de lamentar e desalentar, porquanto bastar-nos-ia a certeza de que trabalhamos com intenção reta, e pois não laboramos em vão. Ademais, acrescenta Sertillanges, *"comme le remarquait Foch, c'est avec*

des résidus que se gagnent les batailles. Vous avez échoué en ceci, qui vous prépare à réussir en cela, à réussir tout court, comme en est assuré quiconque vaut et s'efforce".

Artigo 4. DISPOSIÇÕES AO APRENDIZADO SEGUNDO S. TOMÁS

383. Além da escolha das disciplinas e da eleição do método competente, prevenidos os perigos que poderiam obstar o caminho na aquisição da ciência, cabe ainda examinar, com S. Tomás, as disposições que aptam à boa escolarização. Delas algumas são de ordem sobrenatural, de ordem natural outras. Convém conhecê-las e as meditar, para proveito próprio e, quem sabe, de outros a quem devamos orientar e dirigir.

Tese XXXIX — Segundo S. Tomás de Aquino várias disposições aptam para o bom aprendizado
a) Disposições de ordem sobrenatural
b) Disposições de ordem natural
Que hão de cultivar quantos pretendam aprender bem.

Explanação

384. a) Disposições de ordem sobrenatural

1) **Ausência de vícios e cultivo de virtudes.** "Muito ajuda a quem quer aprender, viver bem. Os que vivem mal, como que repelem, com a sujeira das mãos, a luz da sabedoria divina. *Bene juvat quod volens addiscere bene vivat. Qui male vivunt, quasi spurcitia manuum suarum lumen divinae sapientiae a se repellunt"*. A soberba, e a inveja, o ódio e a preguiça, a gula e a luxúria, são outros tantos impedimentos para a aquisição da ciência. "Abraçar a pureza de consciência, manda em outro lugar S. Tomás, nem esquecer as lições dos santos e dos bons. *Conscientiae puritatem amplectere, sanctorum et proborum vestigia non omittas"*. E sobre a nímia familiaridade: "Não te mostres demasiado familiar a ninguém, porquanto a nímia familiaridade produz o desprezo do estudo e subministra pretextos de abandonar o trabalho. *Nemini te mul-*

tum familiarem ostendas, quia nimia familiaritas parit contemptum, et subtractionis a studio materiam subministrat".

385. 2) **Oração e humildade**

"Para que alguém alcance a ciência, muito vale prevenir com a oração a leitura ou o estudo. *Multum valet ad hoc quod aliquis bene addiscat, ut oratione lectionem, vel studium praeveniat".* Porque, na expressão de S. Agostinho, "com a oração melhor se resolvem as dificuldades que com diligentes pesquisas. *Oratione melius solvuntur dubia quam inquisitione alia".* Também a humildade: *"Revelasti ea parvulis" "Intellectum dat parvulis",* aos pequenos e humildes Deus revela a ciência. A esta humildade pertence a simples confissão da própria ignorância: "Não nos havemos de envergonhar, declara lindamente S. Agostinho, de confessar que não sabemos, não nos suceda que, mentindo que sabemos, venhamos a merecer não saber jamais. *Non est erubescendum, homini confiteri se nescire quod nescit, ne dum se scire mentitur, numquam scire mereatur".* Assim como se tornam ricos os que de toda parte recebem, assim se fazem sábios os que de todos aprendem.

386. 3) **Temor de Deus e receptividade**

"O temor de Deus é o principio da sabedoria. *Initium sapientiae, timor Domini".* Este temor traz preciosas disposições, tais o afastamento do mal e do erro, a fuga da presunção no saber, o abandono de intenções perversas, da negligência no dever do estudo. Nota S. Tomás como o que se dá a aprender sem o temor de Deus, não cogita de dirigir-se pelos ensinamentos que recebe, e sim sòmente cuida em aplicá-los aos outros: "Se falta, ao que aprende, o temor de Deus, tudo quanto lê ou ouve, aplica aos outros para dirigi-los, nada a si para emendar-se. Mas ao homem prudente, a palavra de Deus lhe é luz para o próprio caminho, que não para os outros. *Si addiscenti desit timor Dei, quod legit vel audit, ad alios refert, non vult secundum ea se dirigere, sed potius alios. Prudenti, verbum Domini lucerna est pedibus ejus, non alio-*

rum". Ainda, entre as qualidades de ordem sobrenatural o Santo Doutor enumera a mansuetude ou receptividade para acolher a autoridade da Sagrada Escritura. Do Livro inspirado se há de beber a verdadeira sabedoria, contra a qual nossas míseras razões nada podem argumentar. Quem jamais foi conselheiro de Deus? — pergunta o santo Job. Em efeito, aos que buscam essa fonte com apressuramento, será dado beber da linfa da sabedoria: "E' obra de piedade, diz S. Agostinho, aceitar com humildade e não contradizer as Divinas Escrituras, entendidas ou não; e pensar e crer que o que nelas se contém, embora o não compreendamos, é melhor e mais certo que quanto possamos saber por nós mesmos. *Mitescere opus est pietatis, neque contradicere divinae Scripturae, seu intellectae seu non intellectae, sed cogitare potius et credere id esse melius et verius quod ibi scriptum est, etiam si lateat, quum id quod per nosmetipsos sapere possumus*".

387. b) Disposições de ordem natural

1) Diligência e ordem

Além do cuidado em obter livros emendatíssimos, ler com atenção e sem a demasiada *celeridade* que devora sem nada aprender: "o espírito apressado não vê a oculta verdade, *animus enim transcurrens non videt latentem sententiam*".

Sobre a nímia *curiosidade*, S. Tomás cita Sêneca: "Por que atormentar-se com uma questão que se despreza mais útilmente que se resolve? *Quid te torques in illa quaestione quam utilius est contempsisse quam solvere?*"

Remover também a *instabilidade* no ler: "Que a leitura dos fatos e das demais obras nada contenha de vazio e instável. *Vide ne lectio actorum et omnis generis voluminum habeat aliquid vacuum et instabile*". Fugir ainda a demasiada *discussão* e exagerada dialética: "Discutir, sentencia S. Agostinho, não é procurar o modo de a verdade vencer o erro, senão a maneira por que o próprio modo de dizer suplante o do adversário. *Verbis*

contendere, est non curare quomodo error veritate vincatur, sed quomodo tua dictio dictioni alterius praeferatur". Também a falta de ordem pode prejudicar o estudo, assim como a falta de diligência, em cada uma das manifestações acima apontadas. Dizia Hugo de São Vítor que os estudantes ou desconhecem ou desdenham o modo conveniente de estudar e por isso "encontramos muitos estudantes, mas poucos sábios, *multos quidem invenimus studentes, paucos vero sapientes"*.

388. 2) Instância e trabalho sério

Ao passo que "a instância e perseverança no estudo é a mãe da ciência, a negligência é a madrasta da erudição. *Artium mater est instantia, noverca eruditionis negligentia est"*. Sucede muitas vezes, dirá mais recentemente Sertillanges, que o estudante sinta a tentação do desânimo na primeira dificuldade; não se deve obedecer à primeira sensação de fadiga. Cumpre forçar a energia interior. Amiel perguntava-se a si mesmo um dia: *"Pourquoi es-tu faible? — Parce que tu as mille fois cédé. Ainsi tu es devenu le jouet des circonstances. C'est toi qui as fait leur force, non elles qui ont fait ta faiblesse"*. Acrescentar, continua o Doutor Angélico, o trabalho sério. "O ócio e a preguiça, dizia S. Jerônimo, enferrujam a inteligência. *Otio, ingenium habetatur, et desidia est quasi quaedam rubigo sapientiae"* Neste trabalho conta-se também a humilde e pacífica discussão, como que afiando a ácie mental. Mas sem orgulho e presunção. Respeitar e admirar o que os outros sabem: *"L'homme ne vaut*, pretendia mesmo Dupanloup, *qu'en proportion de sa faculté d'admiration"* Não buscar trabalhar para impor-se apesar e à custa do talento alheio. "Gounod, conta Riboulet, confessava: Antigamente eu dizia: Eu. Depois comecei a dizer: Eu e Mozart. Ainda mais tarde: Mozart e eu. Hoje digo: Mozart". Naturalmente é preciso escolher o alheio que se estuda e admira, diz ainda S. Tomás, a fim de que não se perca miseramente nos costumes o que se ganhou talvez no engenho.

389. 3) Memorização

"Contenda o aluno decorar o que aprendeu. *Laboret addiscens ut quod addiscit memoriae infigatur*". Do contrário, não lucra nenhuma utilidade. A água, compara o Aquinate, recebe fàcilmente qualquer impressão, mas isso é perfeitamente inútil pois que a não conserva. Bom engenho e boa memória, eis ótima disposição para o estudo, pois "a inteligência descobre a sabedoria, a memória guarda-a. Se ambos falecem, remedeie-se a rudeza do intelecto com a perseverança no estudo, e o defeito de memória, com frequentes repetições, orais e escritas. *Ingenium sapientiam invenit, memoria custodit. Si vero haec desint, tardidatem ingenit supplere debet instantia studii; defectum vero memoriae, crebra ruminatio et scriptura*". Notemos bem o rápido e áureo coma que acabamos de ler, e como o Santo Doutor propõe remediar as faltas de inteligência e de memória.

390. 4) Gratidão

Finalmente lembra S. Tomás que o discípulo "tenha amizade ao mestre, demonstre-lhe afeição e obediência, *ad doctorem suum se bene habeat, familiaritatem cum eo habendo, eum diligendo, subjectum se ei exhibendo*". Assim, diz o Eclesiástico: "Quando encontrares um homem sensato, apressa-te a frequentá-lo e conheçam teus pés as escadas da habitação dele. *Si videris sensatum, evigila ad eum, et gradus ostiorum illius exterat pes tuus*" E, como remate final, a gratidão para com Deus, autor de todo o bem e de toda a sabedoria: "Não sejas ingrato depois de receber a sabedoria, mas que o divino dom glorifique a seu Autor, *de sapientia a Deo accepta non sit ei ingratus, sed datorem suum glorificet*", segundo o que se lê no Eclesiástico: "Glorificarei ao que me comunicar a sabedoria, *danti mihi sapientiam dabo gloriam*"

Se seguirmos estes conselhos, promete S. Tomás, alcançaremos "florescer e dar frutos na messe do Senhor, todo o espaço de nossa existência. *Illa sequens vestigio, frondes et fructus in vinea Domini Sabaoth utiles, quamdiu vitam humeris proferes ac produces*".

Artigo 5. PROGRAMAS DE ENSINO COLETIVO

391. Passemos agora à segunda ordem de considerações, na causa formal. Acabamos de examinar as disciplinas e o método, em função do aluno tomado isoladamente. Ponderemos agora essas mesmas disciplinas e método em função do ensino coletivo. E, pois os estudamos de um ponto de vista filosófico, continuaremos a examinar as razões dos assertos que vamos apresentando. Vejamos primeiro as disciplinas em programa, as tendências na feitura dos programas, os métodos de ensino coletivo.

Tese XL — Para o ensino coletivo:

a) Há imprescindível necessidade de programa ordenado e conveniente aos educandos a que se destina

b) Sua organização se fará:

1) De acordo com a filosofia da vida

2) Obedecendo à hierarquia das disciplinas programadas

3) Em harmonia com o futuro real dos educandos

c) A eficiência do programa se frustrará

a) Se o professor não puder ou não souber realizá-lo

b) Se o educando não quiser ou não puder recebê-lo

c) Se o ambiente extra-escolar prejudicar a capacidade do mestre ou a boa disposição do aluno.

Explanação

392. a) Para o ensino coletivo há imprescindível necessidade de programa ordenado e conveniente aos educandos a que se destina

Reunidos os alunos na escola, em boas condições materiais, adverte H e r m e n t, temos o direito de esperar bom êxito da educação, quando além desses meios materiais bem se cuida do ensino, de tal sorte organizado e programado, que possa ser eficiente. E' o *programa* o

conjunto das disciplinas de estudo e dos exercícios, por cujo intermédio alcança o mestre levar seus discípulos à formação completa que lhes deseja.

E' evidente a necessidade de ordem entre essas disciplinas, já consideradas as exigências racionais da natureza humana, que tem em si um principio de ordem e hierarquia, e pois deseja encontrar ordenados também os materiais sobre que exerce suas atividades, já ponderadas as mesmas disciplinas, porquanto, avisa Ruiz Amado, a educação deve mirar a um fim, por meios aptos, e se as disciplinas são os meios que levam ao fim, elas hão de ordenar-se entre si com hierarquia conveniente e eficaz. Além de que observamos que a programação será conveniente aos educandos a que se destina. Porque será meio de formação para eles, e não para outros. Não deverá, logo, ser apriorista e subjetiva, e poderá sofrer modificações, adaptações, variar conforme as condições realmente diversas em que se encontram os alunos. Inferimos daqui, igualmente, quanto se erraria ao transplantar simplesmente para ambiente escolar, diverso no tempo e no lugar, programas que talvez em outros tempos e lugares houvessem provado bem e resultado eficazes.

393. b) A organização dos programas se fará:

1) De acordo com a filosofia da vida

Ensina a História que consoante as predileções e postulados das Filosofias da vida, assim programaram sempre os educadores, dando maior importância ao que estimavam mais necessário. Entre os Gregos, exemplifica Ruiz Amado, a primitiva educação se reduzia à Ginástica e à Música, buscando eles, mais do que notícias e conhecimentos especulativos, a aquisição de hábitos físicos e intelectuais, compendiando uns e outros na Ginástica e Música, em que, aliás, incluíam muito mais coisas do que o fazemos hoje. As escolas medievas, catedrais e palatinas, nota ainda Ruiz Amado, tiveram as *scholae cantorum* como germe da educação, porque na música en-

contravam os três principais elementos da disciplina intelectual, a linguagem, o número, a harmonia.

Segundo o fizemos, em todo o decurso deste trabalho, de novo afirmamos aqui a necessidade de buscar-se a verdadeira Filosofia da vida, para basamento dos programas. Provada a Revelação sobrenatural, conhecidas suas determinações e orientações no campo educacional, corre-nos iniludível obrigação de colocá-las cimentadamente no plano de qualquer esquema de ensino. Esse ponto de vista será também o critério para exame: Da programação de uma escola ou de um curso, podemos fàcilmente deduzir a filosofia da vida abraçada e as orientações preferenciais filosóficas dos que a regem. A ausência, nos programas, do ensino religioso, ou da Teologia nas Universidades contemporâneas, é claro indício da negação de Deus, nos responsáveis por esses educandários.

A maneira de hierarquizar as matérias indicará também aos alunos a importância delas. Daí se conclua o cuidado meticuloso com que se hão de elaborar os programas, que só eles constituem já um meio de educação ou de deseducação dos alunos.

394. 2) Obedecendo à hierarquia das disciplinas programadas

Escolhidas as disciplinas, cumpre ordená-las. Nem todas têm a mesma importância. Estudando cientificamente o fundamento da distinção entre matérias principais e secundárias, diz Ruiz Amado, parece-nos que as matérias històricamente chamadas principais são as que se ordenam a gerar *hábitos* intelectuais ou práticos, *necessários* para o hábito e progresso científico, ao passo que se acostumou rotular secundárias ou acessórias as disciplinas cujo estudo se limita a subministrar *notícias*, que, embora úteis, não são de todo necessárias. A razão profunda é que estas notícias ou conhecimentos, por úteis que realmente sejam, podem ser obtidas a qualquer momento da formação ou da vida intelectual, enquanto que a aquisição dos hábitos demanda tempo oportuno, que se não pode encontrar em toda época da vida. E' evidente, assim,

que na programação se há de levar em conta, cuidadosamente, a colocação das disciplinas *formativas* em primeiro lugar, e em menor saliência as simplesmente *informativas*. Estas, não é preciso que sejam sempre mais aumentadas, como a praxe contemporânea vem fazendo, com grave prejuízo para os educandos que não têm vagar suficiente para as outras, as de formação, que são de absoluta necessidade. O péssimo resultado do esquecimento destes princípios de bom senso elementar é que se procura fazer alunos enciclopédicos e não se cuida em formar homens capazes de julgar com ponderação e critério. Nunca esquecer que a *formação* tem um tempo marcado, fixo e oportuno, passado o qual, nada mais há que fazer, ao passo que a *informação* é de todos os momentos da existência.

395. 3) Em harmonia com o futuro real dos educandos

Erro de muitos programas didáticos é o *apriorismo* com que foram concebidos. Não basta a orientação geral da Filosofia da vida, e a obediência à hierarquia das disciplinas. E' preciso ainda que se pense nos educandos, a quem se destinam esses programas. Sucede, anota Jônatas Serrano, que programas perfeitos, lógicos e exaustivos, são de fato uma das causas mais lamentáveis da imperfeição do ensino. Porque eles são elaborados, não com a preocupação de atender às necessidades dos alunos, e, sim, com o fito de fornecer aos mestres e examinadores abundante material para provas escritas e orais. E o Pe. Arlindo Vieira, atacando nossos programas pletóricos, lembrava Pandiá Calógeras: "São feitos esses programas para ostentação dos professores e desespero dos alunos. Há imensa falta de correspondência psíquica entre a cátedra e a aula". "Os programas tradicionais, critica Lourenço Filho, sobrecarregados e enciclopédicos, são programas feitos para a escola e não para a criança". Entanto, é de meridiana evidência que, se o programa é um meio de atingir o fim, há de ser meio apto. Se ele visa levar os educandos a determinado objetivo, há de considerar com extremo cuidado as pos-

sibilidades dos alunos, a fim de ajustar-se como método que auxilie a natural evolução dos conhecimentos e não os perturbe. Mais. Ele deve mirar ao fim real e não imaginário. De nada serviriam programas difusos, sem objetivo, e sem finalidade concreta. Eles não ensinariam, não orientariam os alunos, nem os prepárariam para o futuro vivo e real que os espera, e que os surpreenderá desapercebidos, por culpa de sua educação.

396. c) A eficiência do programa se frustrará:

a) Se o professor não puder ou não souber realizá-lo

"Avec de bons professeurs, sentenciava Le Bon, *tous les programmes sont excellents"*. Na verdade, fora o exagero da frase, o mestre capaz vitaliza e realiza ainda um programa deficiente. Doutra parte, um ótimo programa poderia ser totalmente inutilizado por um professor inepto que, por impreparo, não fosse hábil suficientemente para seguir as disciplinas determinadas, ou o não soubesse fazer com honesto aproveitamento dos alunos. "Um programa nada vale, diz Claparède, sem um espírito que o anime, o fecunde e o faça dar frutos". Spalding já o notara, com maior profundeza: "A fecundidade dos métodos escolares depende inteiramente do caráter do professor. O professor deve ser, antes de tudo, verdadeiro homem.. A erudição é coisa acessória".

Daí a antiga e louvável disposição da *"Ratio Studiorum"* dos Jesuítas, quanto à formação dos mestres, ordenando que sejam eles selecionados entre os doutos, diligentes, constantes e zelosos do aproveitamento dos discípulos, especializados, verdadeiramente competentes, tendo mesmo feito curso especial de magistério com algum mestre peritíssimo no ensino.

397. b) Se o educando não quiser ou não puder recebê-lo

A má vontade do aluno, agravada quiçá com uma autonomia mal entendida e infeliz liberdade escolar, poderá trazer irremovível obstáculo à educação. A falta de severidade nas provas, conhecida pelos escolares, o "pistolão" desgraçadamente generalizado, lamenta Jônatas Ser-

rano, agem no final das bancas, abrandando as severidades e abrindo o caminho para os cursos superiores, quando o aluno continua na mais incrível ignorância do programa que deveria ter vencido. Assim, o programa é totalmente inútil. Sê-lo-á também para os alunos que o não puderem cumprir. Por falta de capacidade ou de retentiva, ou de esforço que suprisse uma e outra, é o proveito nulo. Donde se infere a necessidade também de pesquisar as aptidões preliminares, a fim de não perderem tempo inùtilmente o professor e o aluno. São úteis os testes vestibulares de maturidade para a escrita, para a linguagem, para as humanidades, para a filosofia... Assim, não se culparão depois os programas, nem os professores.

398. c) Se o ambiente extra-escolar prejudicar a capacidade do mestre ou a boa disposição do aluno

A ótima programação ou os bons ofícios do mestre, bem como a diligência do aluno, vêm muitas vezes a naufragar, pela má vontade e incompreensão dos pais ou parentes, em casa. Alguns realmente apenas querem os diplomas, para que o filho possa ir adiante, segundo os desejos da família. Essa "caça ao diploma" une às vezes a cumplicidade do mestre à do aluno, que tudo põe por obra a fim de obtê-lo, incluindo, e principalmente, as filas e desonestidades nas provas. A suave austeridade das lições, provas, exames, deve, pelo contrário, como tudo o mais que é educativo na escola, encontrar perfeita correspondência no lar. "Cada um dos dois, diz Backheuser, lar de um lado, escola de outro, não contrariem princípios básicos essenciais à educação; tais princípios, recebidos em um desses conjugados de forças sociais, devem ser respeitados pelo outro".

Artigo 6. TENDÊNCIAS NA FEITURA DOS PROGRAMAS

399. Além das indicações que esboçamos na tese precedente, há ainda a respeito dos programas outras ponderações que fazer a propósito das tendências, extremas al-

gumas, outras completando-se mùtuamente, que se podem evidenciar na feitura deles. Examinemos brevemente as bases filosóficas em que podem assentar essas tendências, e quais as circunstâncias que as reclamam, legitimamente.

Tese XLI — São tendências na feitura dos programas:
a) Humanística e científica
b) Gradual e cíclica
c) Erudita e psicológica
d) Programa a priori e in fieri
Tendências entre as quais se há de escolher, segundo a consideração de várias circunstâncias.

Explanação

400. a) Tendência humanística e tendência científica

Uma das grandes inovações da escola moderna sobre a escola antiga foi a substituição de certos valores fundamentais na programação. Antigamente dava-se capital importância às chamadas *letras clássicas,* o latim e o grego, que se reputavam realmente fundamentais para a cultura; enquanto que hoje predominam as *ciências,* porventura mais úteis às precisões da vida. Notemos entanto que a velha orientação clássica, a que se chamou humanística, apesar de tudo não cedeu o passo, e os debates entre ela e a nova tendência científica se eternizam.

Que pensar? — Que se há de dar a preeminência à tendência humanística, máxime tendo-se em vista a *finalidade substancial* do ensino ginasial, que é desenvolver e *formar a inteligência,* aptando-a para as especializações dos cursos superiores. Na realidade, ninguém pode contestar a força educativa do latim e do grego. Não há melhor ginástica para o espírito do que o estudo desses idiomas de tanta riqueza sintática, lógica e psicológica, que tantos apelos fazem à inteligência, em todas as suas operações, a tal ponto que o desenvolvimento fácil e natural da mente se vai realizando na razão direta da escolarização clássica.

Ora, hoje como sempre, é evidente para todos que no curso ginasial — onde se localiza o estudo do grego

e do latim — não é a congérie indigesta e caótica *"de omni re scibili"*, no desejo tolo de um enciclopedismo artificial, mas, sim, a formação estrutural da capacidade de pensar, o que deve buscar o educador. Só assim os cursos superiores podem receber alunos de mentalidade formada e não inflados de balofo e inútil ecletismo.

Aliás, a experiência já está feita. Todos os professores universitários lamentam a falta de formação dos alunos, devida à educação demasiadamente científica que os não aptou em maneira conveniente para receber os estudos mais altos. De outra parte, os cursos das *"High School"* dos Estados Unidos estão repletos; em toda a Europa e sobretudo na Alemanha, as letras grego-latinas são a base que a experiência consagrou para os programas dos ginásios. Dizia Sherman que "a capacidade de um estudante para ler uma página de Shakespeare varia na razão direta do latim que estudou". "Para o princípio da educação, diz com sua imensa autoridade Dupanloup, precisa-se formar o instrumento. Não se podem escolher para essa idade as ciências, porque requerem faculdades desenvolvidas e fortalecidas. As ciências no princípio da educação obumbrariam e sufocariam o entendimento, ao qual havemos de educar e não sobrecarregar". Descobrindo no jovem Cauchy o célebre geômetra Lagrange uma especial aptidão para o estudo das ciências exatas, — conta Ruiz Amado, — aconselhou ao pai do rapaz que o não deixasse tocar nenhum livro de matemáticas até os 17 anos; "sem uma sólida educação literária, explicou, vosso filho chegará a ser grande matemático, mas não saberá sequer escrever no idioma pátrio". O conselho foi atendido. Cauchy estudou os clássicos, obteve o prêmio Bonaparte, e depois se dedicou às Matemáticas, nas quais obteve excelência não vulgar.

401. b) Tendência gradual e tendência cíclica

O sistema gradual, ou graduado, programa todas as disciplinas separadamente em todas as séries, de sorte que o estudo de uma se completa antes do estudo da se-

guinte. O sistema cíclico, ao contrário, coloca as mesmas disciplinas em todos os anos, mas vai ampliando o desenvolvimento delas, nas várias séries. Um e outro sistema, ilustra Ruiz Amado, tem vantagens e desvantagens. Assim, militam a favor do sistema *cíclico* as seguintes ponderações: Ele parece mais conforme à natureza que vai mostrando as mesmas coisas, com maior largueza e profundidade, à medida que vamos também crescendo. Faz evitar que na idade madura conservemos as idéias pueris a respeito do que só aprendemos na infância, com o método gradual. Dá um conhecimento, sumário, é verdade, mas completo, de todas as disciplinas, e pois pode ser interrompido sem demasiado prejuízo, ao passo que uma interrupção no sistema gradual ocasionaria unilateralidade de conhecimentos.

Mas a tendência *gradual* tem também razões a seu favor. Favorece muito mais a concentração das matérias, evitando a dispersão forçosa do sistema cíclico. Evita, outrossim, o perigo da demasiada memorização e verbalismo, dificilmente separáveis do outro sistema, no qual muitas coisas se propõem, de cor, para serem explicadas mais tarde. Sustenta eficazmente o interesse do aluno, na sequência total do mesmo assunto conhecido com bastante largueza. Favorece mais o conhecimento vivo das disciplinas, ensejado pela novidade delas, o que não se obtém no sistema cíclico.

Diremos, entretanto, com Ruiz Amado, que o sistema cíclico, apesar de seus defeitos, é o mais indicado para o ensino da Religião, que é inseparável de todas e de cada uma das fases da vida. A cada época os mesmos ensinamentos, porém de maneira sempre diversa, mais ampla, com aplicações sempre novas. Observava Dorpfeld que um que sòmente aprendeu a Religião quando menino, toda a vida conserva da religião idéias de menino. Realmente, é a triste verdade, a respeito de tantos "sábios" e "intelectuais" que de religião apenas conhecem o que lhes ensinaram mal e apressadamente na preparação à Primeira Comunhão.

402. c) Tendência erudita e tendência psicológica

Defende a primeira o *maximismo* do programa; a segunda, o *minimismo*. A tendência erudita é o resultado do progresso de todas as ciências, e consequente desejo de tudo saber. Os programas se vão tornando refertos e impossíveis de execução; de pura fachada, desespero de professores e de alunos. "A única reforma útil, dizia Le Bon, para os programas, seria suprimir três quartas partes das matérias que se ensinam. Ora, longe de suprimir, o que fazem sempre é aumentar". A consequência disso, notava Gautier, é o culto da mediocridade em tudo, o superficialismo, o estimulo para que o aluno lance mão de processos escusos para a aprovação, cultive a memória em detrimento da verdadeira inteligência". "Para reforma dos programas, verifica ainda Lippmann, dever-se-ia fazer o contrário dos programas de hoje: contentar-se com o que é possível, mas isto, exigi-lo perfeito: substituir o espírito científico ao espírito de erudição". E' o que pedem hoje todos os escolanovistas, reclamando um "programa mínimo", que globalmente desenvolvido venha ao encontro das possibilidades de todos os educandos.

403. d) Programa determinado a priori e programa in fieri

Ao passo que antigamente os programas eram determinados de antemão, e estandardizados, para todos os alunos, o que aliás ainda hoje se dá comumente, alguns querem que as várias disciplinas não tenham programa definido *a priori*, mas se vá este realizando à medida que os alunos se adiantam no estudo. "O programa se comporá dia a dia, expõe Lourenço Filho, na medida das solicitações da classe ou do grupo de trabalho. A personalidade, a formação do caráter são coisas superiores às matérias do ensino. O objetivo não deve ser a ciência, mas a auto-realização, o desenvolvimento do espírito criador, num ambiente próprio. E' a criança e não a matéria, que deve determinar a quantidade e a qualidade do ensino..." Entanto há dificuldades que responder, se se perfilha essa

atitude, sobretudo a da finalidade, que se não pode deixar ao puro arbítrio da criança, seja que se considere a finalidade absolutamente última, seja que se considerem as finalidades próximas de adaptação à vida social, de eficiência da personalidade. Entanto, tudo se poderia conciliar, com a ajuda de mestres capazes. Eles é que poderão amoldar de tal maneira os programas já fixados (e embora mínimos apenas, eles deverão estar fixados) aos alunos, de maneira que lhes respeitem a personalidade e a natural evolução. Diz muito bem Lourenço Filho que "a questão do ensino funcional (que desenvolve as capacidades e funções ordenadamente) não é só uma questão de programas: é questão de preparo técnico do mestre".

404. Entre as várias tendências se há de escolher, segundo a consideração de várias circunstâncias

Entre a tendência *humanística* e a *científica,* vimos acima que a primeira se há de preferir nos cursos ginasiais. Já o mesmo não se poderia dizer absolutamente de todos os cursos universitários, que são eminentemente especializados, reclamando pois as necessárias bifurcações e mesmo polifurcações adaptadas ao fim que cada faculdade tem em vista.

Dissemos também que, apesar dos defeitos, o programa *gradual* se há de preferir, em geral, ao cíclico, exceptuando-se apenas certas matérias que acompanham sempre o educando, tais como o catecismo, a educação moral, cívica, etc.

Entre a tendência *erudita* e a *psicológica,* embora realmente a segunda, mais de acordo com a natureza e a psicologia infantil e adolescente, se deva escolher, poderá haver circunstâncias em que as necessidades do momento ou da pessoa reclamem um razoável acúmulo de matérias, como por exemplo sucede com os estudos dos candidatos ao sacerdócio.

Entre o programa *prefixado* e o *in fieri,* dissemos também acima que não deve haver separação rígida, mas sa-

dia e inteligente acomodação, de maneira que nem se prejudique o programa nem se sacrifique o desenvolvimento dos alunos.

Artigo 7. MÉTODOS DE ENSINO COLETIVO

405. Depois de estudados os programas, na parte que eles oferecem aso a considerações filosóficas, vejamos nesta última tese os métodos de ensino coletivo, e se também os poderemos justificar em bases e conhecimentos filosóficos, que consequentemente serão os guias da aplicação conveniente desses processos de escolarização. Não traremos todos os métodos que as várias escolas, máxime as "escolas novas", têm ensaiado, com maior ou menor êxito. Mas do exame que tentaremos sobre os principais, fàcilmente se poderão depois os outros controlar à luz e critério de uma sã filosofia. Vê-se, com evidência, a importância dessa aferição de valores: de fato, se os processos de ensino se não justificam pela razão, devem ser rejeitados, por antinaturais. Para o católico, além disso, cumpre também um relance de olhos aos princípios de ordem sobrenatural e revelada, confirmadores dos postulados da razão e retificadores de seus possíveis desvios.

Tese XLII — Os vários métodos de ensino coletivo tais como

a) Humanístico e científico
b) Ontológico e psicológico
c) Liberdade e disciplina
d) Ativo e passivo
e) O sistema de passos formais
f) Globalização
g) Método de projetos
h) Centros de interesse
i) Grupos de discussão

Têm todos suas bases filosóficas, que fàcilmente se deduzem da análise dos mesmos e que norteiam a sua preferência e aplicação.

Explanação

406. a) Método humanístico e método científico

O método humanístico faz *viver o que se aprende*, e se usa hoje largamente no ensino das línguas, mortas ou vivas. Contacto imediato não com as frias regras de gramática, mas com a vida fecunda do idioma, em seus escritores mais notáveis.

O método científico faz *saber o que se aprende*. À prática prefere a teoria, as regras conhecidas especulativamente, antes que experimentalmente vividas. Quanto ao aprendizado das línguas é o método humanístico bem superior, por mais interessante, mais expedito para fixar eficazmente maneiras de dizer, as mesmas regras, etc. E' a experiência de muitos. Ruiz Amado conta dele mesmo a dificuldade ao aprender o alemão e o inglês, antes de se dar ao trabalho de falar esses idiomas, nos países respectivos. Também dá testemunho do pouco interesse que despertavam as classes de latim, sob método científico, e do imenso que sentiam nas outras de método humanístico: *"Podemos dar testimonio de que siempre nos aburrimos heroicamente en las breves clases oficiales, reducidas a tomar la lección y a explicar la lección nueva; y por el contrario, en las prolongadas clases humanisticas, se nos rendió algunas veces el cansacio, rara vez tuvo lugar para asaltarnos el aburrimiento"*.

Afinal, o método cientifico pode também ser usado, máxime em certas matérias como a filologia, gramática comparada, etc. Se o interesse é o motor psicológico da atenção e da escolaridade, o conhecimento intelectual é o princípio consciente das nossas ações.

407. b) Método ontológico e psicológico

O método ontológico segue as questões em *prioridade de existência:* antigamente era o que mais se considerava na programação dos cursos. O psicológico segue as questões na *ordem de intelecção*, acompanhando a necessidade que se vai despertando dessas noções, no espírito do aluno. Assim, primeiro se ensinava a ler, começando pelas

letras, ia-se depois às silabas, depois às palavras e frases. Hoje faz-se inversamente, começando-se pelas frases para terminar nas letras.

O primeiro, o ontológico, baseia-se na sequência natural das coisas, enquanto as precedentes são por causa das seguintes, *priora propter posteriora,* e deve ser usado quando as matérias pedem ordenação rigorosa, a fim de que se possam fundamentar com as noções precedentes os estudos subsequentes, como sucede, por exemplo, nos cursos superiores, cientificos. O segundo, psicológico, há de ser usado com mais proveito quando se trata de desenvolvimento das faculdades, mais do que de seu enriquecimento metódico. Nos cursos inferiores, portanto, ele é de larga aplicação. Um e outro, porém, supõem o processo do fácil para o difícil, dos principios para as conclusões: "Jamais esquecer este conselho, advertia S. Tomás, que se há de entrar no mar por meio dos rios, e não se lançar imediatamente no oceano. *Tale a me tibi super hoc traditur consilium, ut per rivulos in mare, et non statim in mare eligas introire*".

408. c) Liberdade e disciplina

A *liberdade* que se pretende dar aos educandos, como método de educação, pode reconhecer seu fundamento, seja na noção do aluno como causa eficiente da própria educação, seja no conceito do livre arbítrio, seja na necessidade de formar racionalmente a vontade, na auto-determinação consciente e cônscia de sua responsabilidade.

A *disciplina,* ao invés, pode basear-se na necessidade de orientação e repressão eficiente, ordenada, educativa. Máxime, se considerarmos o estado teológico de queda em que se encontram os educandos, e que torna absurda e deseducativa a liberdade e a indisciplina total.

Entre severidade de fiscalização e largueza de fiscalização, são as circunstâncias e as várias espécies de educandos que normarão a escolha. Nunca porém a liberdade há de ser tal que degenere em licença e desordem, nem a disciplina será jamais de tal sorte rígida que afogue a

formação da vontade e do caráter, para educar autômatos. A disciplina deve tender à liberdade: a heteronomia se há de transformar por uma sábia educação em autonomia bem entendida, realizando a definição de Lombardo Radice: "A disciplina é o processo interior de conformar-se o aluno à lei que sente viva e ativa no mestre". Ou ainda: "E' a formação de uma lei de vida que se origina na consciência do mestre e do educando, no ato de sua união espiritual, isto é, na educação".

409. d) Método ativo e método passivo

No primeiro método, *ativo,* o aluno se educa de dentro para fora. No segundo, *passivo,* de fora para dentro. Muitas escolas se valem ùnicamente do sistema prelecional, falando a cátedra e ouvindo os alunos. Base filosófica deste método seria a verificação da inexperiência do aluno, a necessidade de ajudá-lo de maneira eficaz, a irrecusabilidade dos símbolos, o agente já em ato para atualizar as potências do educando, etc.

O método ativo, pelo contrário, prefere o trabalho pessoal do aluno e se justifica pela tese filosófica que reconhece no próprio aluno o fator eficiente principal da própria educação, que deixará de ser humana e pessoal se vier totalmente de fora, das fórmulas cristalizadas e cediças dos mestres de mentalidade já assentada nos problemas do passado e desconhecedores das dificuldades presentes.

Como se vê, também aqui as circunstâncias, de pessoa, de lugar, de disciplinas, podem autorizar um e outro. E' verdade que o *método ativo será em geral preferível.* Mas o passivo, bem entendido, não se há de proscrever de todo. Em cursos superiores, em disciplinas de pura erudição, ou que requerem precisão rigorosa de termos e de teses, não se há de deixar a máxima parte ao trabalho livre dos alunos, expostos quiçá a erros lamentáveis. Nem exagerar e deformar a noção de escola ativa, como parecem fazer certos pedagogos norte-americanos, que, no testemunho de Ruiz Amado, dão apenas atividade aos *sentidos,* prescrevendo exclusivamente trabalhos manuais.

Não, mas a atividade se há de estender também, e principalmente, às potências mentais, inteligência, imaginação, etc.

410. e) O sistema de passos formais

Herbart quer que o ensino se faça através de passos que se distribuiriam assim: Apresentação, precedida pela preparação. Depois, a associação, a recapitulação, a aplicação. Sem rigorismos e acanhado aplicar exclusivo, esse método se pode também justificar, em bases legítimas. A *preparação* lembra o preceito do conhecido para o desconhecido e a atenção expectante. A *apresentação,* o *"nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu"* e a necessidade do conhecimento intuitivo. A *associação,* a apercepção segundo a qual conhecemos o novo em função do velho. A *recapitulação,* a insistência nos princípios essenciais. E finalmente a *aplicação* é a generalização por via indutiva, ou a particularização por via dedutiva.

411. f) O método da globalização

Chamam-no também *concentração.* Já conhecido na *Ratio Studiorum,* embora não com esse nome, adverte Ruiz Amado, e na Idade Média com o *trivium* da filologia e o *quadrivium* matemático, este método faz convergirem as matérias de ensino a um eixo que as sintetiza. Ele favorece eminentemente a apercepção, estimula o interesse, promove a assimilação orgânica das várias matérias.

Os modernos, aceitando o método da globalização e concentração dos programas, querem também abolir, consequentemente, a divisão estanque entre as várias disciplinas ocasionada pelo chamado "horário-mosaico". Essa concentração pede, realmente, muito mais ligação entre as disciplinas, pelo que falam os pedagogos de hoje dos horários de "rotação semanal" e de "concentração hebdomadária" enquanto, explica Lourenço Filho, as disciplinas alternassem não por dias mas sim por semanas, ou enquanto todos os trabalhos escolares da semana

visassem a mesma disciplina. O interesse, parece, se desperta muito mais dessa maneira, não só da parte do professor, senão também da parte dos alunos. E assim, naturalmente, o aproveitamento seria muito maior.

412. g) Método de projetos

Baseia-se este método no princípio de que a atividade consciente e proveitosa é sempre uma resposta a *situações problemáticas*. E, realmente, nossa atividade volitiva exerce-se a respeito do bem e aguça-se quando, procurando o bem, encontra uma dificuldade qualquer que resolver. Nossa inteligência, de outra parte, busca a verdade, e igualmente dá traças de achar o seu objeto, quando ele se oculta. O sentimento de nossa personalidade quer também afirmar-se e procura o caminho perante uma dificuldade que solver. Nunca nos sentimos mais nós mesmos do que quando, por nossas forças, resolvemos uma situação-problema que diretamente nos interessava.

Esse o fundamento filosófico e psicológico do processo dos projetos; o nome é novo; a coisa, muito antiga. Também as discussões medievas, as questões disputadas, as *quodlibetales*, eram "projetos" ou problemas a pedir solução. Aliás, nota A g u a y o, na vida real, quase tudo se aprende e se realiza sob a forma de projetos, desde a simples redação de uma carta até a escolha de uma profissão. Concebido por R i c h a r d e divulgado máxime por K i l p a t r i c k, o projeto tem por especiais características: ser uma atividade intencional e bem motivada, ter alto valor educativo, consistir na realização de alguma coisa feita pelos próprios alunos, em ambiente natural.

O método de projetos, nota B a c k h e u s e r, além de basear-se nos princípios filosóficos e científicos da psicologia infantil, tem ainda a qualidade de realizar uma atividade sumamente grata às crianças, qual é a atividade do jogo ou brinquedo. Além de que, acrescenta as vantagens de dar a sensação da realidade, e portanto da vida, que a execução do projeto imprime ao trabalho. O estudo é realizado em ambiente natural, vivo, facilitando a aqui-

sição de conhecimentos, que serão sobremaneira úteis à vida posterior do educando.

413. h) Centros de interesse

Inovando fecundamente, Decroly propôs na reforma dos programas e dos métodos o dos chamados "centros de interesse", que viessem a dar uma unidade aos estudos e atividades escolares, roubada pela antiga divisão rígida das matérias e do horário. "Tudo quanto reclamo para os conhecimentos escolares, diz Decroly, encontra-se nos programas comuns. A diferença é que me proponho criar um laço entre as matérias, a fim de convergi-las para um centro comum. Orientando tudo para a criança, teremos assim tudo relacionado com o elemento primitivo primordial, o interesse da criança".

Os centros de interesse atravessam *três fases,* a observação, a associação, a expressão, notando-se entre eles o eminente papel dos exercícios satélites, que ampliam o âmbito dos centros de interesse. A associação se há de fazer segundo o tempo e o espaço, aplicações industriais e relações causais, resultando o estudo da geografia, da história, da técnica e mesmo de noções filosóficas, em todos os centros de interesse. Essas matérias, aliás, assim seriam estudadas de modo vivo, porque relacionadas com o centro do interesse atual do aluno.

A base filosófica desse método é clara. E' o homem uma personalidade especifica. Suas atividades não são distintas de tal sorte, entre si, que fossem como que de diversas pessoas. Somos nós mesmos em tudo quanto fazemos. Quando nos dividimos, desumanizamo-nos e nos despersonalizamos. A unidade mental, sobretudo, é postulada nesse processo, que aliás tem recebido a consagração dos bons êxitos. Lourenço Filho e Everardo Backheuser falam de tentativas brasileiras de implantação de "centros de interesse" em escolas particulares e em escolas oficiais. Alguns resultados notáveis. Cumpre, porém, observar, com os eminentes professores, que o sistema reclama mestres capazes e hábeis, a fim de

não "impor" os centros de interesse, de um lado, e de outro lado, a fim de conseguir realizar ao menos um programa mínimo, apesar da flutuação dos interesses dos escolares. Tarefa nada fácil, como se vê. Nesta matéria, como em tudo o mais, não é possível crer-se que improvisações apressadas serão capazes de obter resultados. Aqui como sempre e em toda parte, o honesto esforço e aplicação é que lograrão o rendimento que os métodos podem largamente proporcionar.

414. i) Grupos de discussão

A preocupação da socialização do trabalho escolar criou a idéia da conversação ou discussão entre os alunos, em grupos, a respeito de assuntos concernentes ao programa de estudos. "Este método, expõe Aguayo, serve-se de perguntas, observações, comentários, esclarecimentos, objeções, etc., da parte dos alunos, sob a direção do professor ou, às vezes, de um aluno, escolhendo o grupo um tema de discussão, traçando o plano, executando-o, apreciando-lhe o resultado". Na Áustria, chamamno "conversação ordenada". A conversação pode ser explicativa, problemática, de persuasão, de argumentação, etc.

Este método tem vantagens reais: expulsa o dogmatismo e o formalismo da escola, estabelece relações benéficas entre o mestre e os alunos, entre os alunos mùtuamente, excita a atenção, provoca o interesse, descobre novos problemas, amplia os conhecimentos, pois quando todos colaboram, as vistas são mais exatas e largas. Além disso, formam-se, por ele, hábitos de pensar, de refletir, de julgar criteriosamente os argumentos, adquire-se expressão clara e correta dos próprios pensamentos.

O professor — a quem compete a preeminência ditada pela mesma ordem natural das coisas, preeminência que todos deverão acatar — procure dirigir os grupos de discussão, a fim de que tudo se oriente bem, sem degenerar em conversa inútil, ou perda de tempo, e para evi-

tar também a superficialidade, a emulação viciosa, ou a exibição orgulhosa de talentos fáceis.

Kilpatrick e Watson trazem sugestões para o comportamento nos grupos de discussão, referentes à organização, técnica e normas para os orientadores, bem como para cada membro do grupo, insistindo no espírito coletivo do trabalho, para que todos participem e todos aproveitem. Nem se esquecem de pedir a indispensável preparação do assunto e desejo de cordial cooperação, fugindo a teimosias estéreis.

Bibliografia do Capítulo

S. Tomás, Epistola ad quemdam Fratrem de modo studendi.
S. Tomás, De Eruditione Principum, lib. V.
S. Tomás, De Memoria et Reminiscentia.
S. Tomás, Summa Theologica, II-IIae, q. CXLVII.
Aristóteles, Lib. VIII dos Políticos.
Sertillanges, La vie intellectuelle.
Sertillanges, La méthode individuelle de travail, in Questions actuelles de pédagogie, edt. Juvisy.
Ruiz Amado, Ratio Studiorum da Companhia de Jesus.
Ruiz Amado, La Educación Intelectual.
Riboulet, Conseils sur le travail intellectuel.
Mirick, La Educación progresiva.
Gratry, Les sources.
Vaissière, Psychologie Pédagogique.
Meumann, Pedagogia Experimental.
Lombardo Radice, Lecciones de didáctica.
Herment, Eléments de Pédagogie et de Méthodologie.
Gustave Le Bon, Psychologie de l'Education.
Aguayo, Filosofia y nuevas orientaciones de la Educación.
Aguayo, Didática da Escola Nova.
Meschler, Education Catholique.
Hovre, Le Catholicisme, sa pédagogie, ses pédagogues.
Pe. Arlindo Vieira, O problema do ensino secundário.
E. Backheuser, Técnica da Escola Nova.
Jônatas Serrano, A Escola Nova.
Lourenço Filho, Introdução ao Estudo da Escola Nova.
G. M. Whipple, C. A. Baker, Como estudar eficientemente.
D. Dunois, E. Adams, Arte de estudar.
C. Ribeiro Arruda, Como estudar com eficiência.
Chavigny, Organization du travail intellectuel.
Taglialatela, L'Arte di studiare.
Albalat, A arte de escrever.
Fillion, Les lectures.
Nyssens, Comment lire.

CAPITULO VII

Causa Exemplar na Educação

Artigo único. NOSSO SENHOR JESUS CRISTO, PADRÃO PERFEITO DA EDUCAÇÃO

415. Causa exemplar é a forma extrínseca, a cuja imitação, entendida e procurada pelo agente, alguma coisa se faz. Ela é também necessária para o efeito, pois orienta a ação, dá-lhe especificação e sentido. A educação não pode prescindir de uma causa exemplar. Todos os pedagogos, consoante as próprias predileções filosóficas, máxime considerada a causa final, elegem o padrão, o tipo do homem que deve o educando em si realizar. Para a Pedagogia Católica, a verdadeira e única pedagogia, a causa exemplar é, vitoriosamente e magnificamente, a figura humano-divina de Nosso Senhor Jesus Cristo, "modelo universal e acessível a todas as condições do gênero humano, com o seu exemplo, particularmente à juventude, no período de sua vida oculta, laboriosa, obediente, aureolada de todas as virtudes individuais, domésticas e sociais, diante de Deus e dos homens". [1]

Vimo-lo [2] perfeito modelo de mestre. Agora, estendendo mais nossos olhares, contemplá-lo-emos rematado padrão de toda obra educativa, em si compendiando quanto dissemos acerca da educação, na consideração das finalidades, como da causalidade eficiente, material e formal, — noções tão diversas e que entanto nele se fundem como num resumo e numa palavra perfeita e única: Ele é o Unigênito Verbo de Deus.

Quatuor Evangelia.
1) Pio XI, Divini illius Magistri, p. 33.
2) Tese XXVIII, n. 233, seg.

E' o Ideal Perfeito.

"As religiões e filosofias fora do Cristianismo oferecem ideais muito altos que deixam frio o coração humano, ou demasiado humanos que não têm a suficiente força de atração para elevar o homem acima de si mesmo. Mas, no Cristianismo, a Pessoa do Homem-Deus faz com que o homem olhe para o alto, e nele desperta as melhores potências".[3]

Porque promete também as melhores recompensas: "A todos os homens apareceu a Graça de Deus nosso Salvador, convidando-nos a que, despojados da impiedade e dos desejos terrenos, vivamos sóbria, justa e piedosamente no mundo, na esperança feliz do advento da glória de Deus Onipotente e de nosso Salvador Jesus Cristo. *Apparuit enim Gratia Dei, Salvatoris nostri, omnibus hominibus, erudiens nos, ut abnegantes impietatem et saecularia desideria, sobrie et juste et pie vivamus in hoc saeculo, exspectantes beatam spem et adventum gloriae magni Dei et Salvatoris nostri Jesu Christi*".[4]

416. E, assim, definia Newman o *verdadeiro fruto da educação cristã:* "O verdadeiro cristão é aquele que olha para Cristo; não o que aspira ao ganho, à honra, ao poder, ao prazer, mas o que aspira a reproduzir em si a seu Divino Redentor. Nenhuma barreira, nenhuma núvem, nada deste mundo, entre o verdadeiro cristão e Jesus Redentor. Jesus está-lhe no coração, e portanto, quanto de seu coração emana, pensamentos, palavras, ações, tudo vem penetrado e embalsamado de Cristo. O Senhor é a sua luz".[5] Jesus é o modelo da vida, da ciência, do método da ciência, da verdade, diz Gratry, o método da inteligência, a lei do espírito, o método da moral, o caminho prático do bem e do amor.[6] Foi para isso que Ele veio também, e não sòmente para salvar-nos: "*Ego sum via, veritas et vita*".

---

3) Hovre, Le Catholicisme, ses pédagogues, p. 263.
4) S. Paulo ad Tit. II, 11-13.
5) Apud Hovre, op. cit., p. 255.
6) Gratry, Logique, cap. III.

E, além de tudo o mais, Ele elevou nossa natureza e nossa raça; uniu-se hipostàticamente o Verbo de Deus à nossa natureza e nele todos fomos elevados, enobrecidos, divinizados, — honra que nos merece o respeito dos mesmos anjos. Jesus ainda nos acarretou imensas riquezas, a vida sobrenatural, a graça, a glória. Justíssimo que Ele centralize todos os nossos pensamentos, todos os nossos anelos de vida perfeita, de vida sobre-humana. [7]

Tese XLIII — Nosso Senhor Jesus Cristo é o padrão perfeito da educação e o homem-tipo por excelência

a) Como indivíduo

1) No seu equipamento bio-psicológico

2) No seu corpo e seus sentidos

3) Na sua alma e sua inteligência e vontade

b) Na comunidade

a) Familiar, modelo de amor, obediência, renúncia

b) Social, com perfeito senso das realidades

c) Na intimidade de seu trato com os homens

d) Na submissão às condições de vida

c) Ele é causa exemplar-eficiente, inesgotável de aspectos e inexaurível de recursos, para a reta e digna educação de todos os homens.

Explanação

Jesus Cristo, padrão perfeito da Educação

a) Como indivíduo

417. 1) No seu equipamento bio-psicológico

O contingente de herança, em Jesus Cristo, é perfeito. Os judeus não se misturavam com as outras nações, os casamentos se faziam dentro nas tribos. Todas as virtudes da raça se conservavam, as tradições, as boas heranças. Se dos antepassados descemos a Maria, a sua Mãe Imaculada, o argumento cresce desmedidamente. *"Les tares ou défauts physiques,* diz Lorson [8], *sont souvent héréditaires. Jésus a eu une hérédité par Marie,*

---

7) Cfr. Meschler, Méditations sur la vie de N. S. J. C. I, 145. 8) P. Lorson, Le visage humain de Jésus, p. 14, sg.

sa mère, issue de la race royale de David. Mais si Dieu a fait arrêter devant Marie le fleuve boueux du péché originel, s'il a voulu qu'Elle fût immaculée, n'a-t-il pas dû arrêter pareillement les déformations héréditaires, fruit du péché?"

"Sim, continua Dionísio Cartusiano[9], depois da união hipostática entre a natureza humana e a divina em Jesus, nenhuma outra união com Deus foi tão vizinha como a de Maria Mãe de Deus com seu Filho. Cumpria, assim, que a Virgem fosse ornada de toda a perfeição".

"Pois se, configurando o corpo do primeiro homem, Deus pensava já no Homem-Deus, quanto mais ao formar o corpo da Bem-aventurada Senhora, da qual nasceria o Verbo, ter-se-ia Deus esmerado com todos os segredos de sua arte divina", justifica Lépicier.[10] E, assim, Aquela em cujo seio Jesus teve formado seu corpo, foi sempre saudada por todas as gerações cristãs como a obra-prima de Deus entre as puras criaturas, "assinalada de inconfundível caráter pelas três Pessoas da Santíssima Trindade, idéia eterna de Deus, a primeira idéia imediatamente após a de Jesus, — causa de todo o criado".[11] O Anjo da Anunciação a chama Cheia de Graça, nota Willam[12], como se fora este o seu nome próprio; confirmada em graça, Maria tinha sua natureza perfeita, fixa em Deus, quase à maneira dos anjos. De que modo inefável essas prerrogativas celestes tornariam singularmente perfeito o corpo de Maria, e puríssimo seu sangue, — de onde Jesus tomou sua humana natureza?

418. 2) No seu corpo e nos seus sentidos

Foi o Espírito Santo que fez o Corpo de Jesus. A obra do Amor Substancial não podia ser coisa medíocre. Poderia acaso fazer-se a união hipostática entre a natureza divina, infinitamente perfeita, e uma natureza humana que não alcançasse toda a possível perfeição? "Se apenas

---

9) Apud Card. Lépicier, Tractatus de B. V. M. Matre Dei, p. 321; 10) Ibidem. 11) Pe. Faber, Bethléem, I, p. 77. 12) Willam, Vie de Marie, Mère de Jésus, p. 15, p. 31.

considerássemos o modo da conceição e do nascimento de Jesus, nota Terrien[13], já por estas duas causas era forçoso que seu corpo e sua alma fossem perfeitos. As coisas que Deus faz imediatamente por si forram-se aos defeitos cujà causa é a imperfeição dos agentes secundários".

Nascido de Maria, Jesus quis experimentar *todos os graus de evolução orgânica,* como todos os outros homens; visto como assim melhor Ele poderia servir de modelo a todas as idades da vida humana. Mas convinha absolutamente que esse Corpo tivesse perfeição correspondente à sua eminente dignidade. Não dizemos que Nosso Senhor teve a vista mais aguda, o ouvido mais subtil, os sentidos enfim mais desenvolvidos que qualquer homem. Não. Mas a perfeição dele consistia no *equilíbrio harmonioso* de todas as faculdades corpóreas. Embora sujeito, como nós, à fome, à sede, à dor, entanto Jesus estava isento das enfermidades que são causadas pelas paixões e abusos, ou pelas imprudências, ou por via de hereditariedade mórbida. [14] E, assim, os Evangelhos no-lo mostram como homem afeito ao trabalho, resistindo à fadiga, verdadeiramente robusto. Fatigado do caminho, no episódio da Samaritana, entanto depois não se alimentou, ao lho oferecerem os discípulos. Muito cedo, conta S. Marcos, levantou-se e foi a um lugar deserto para orar. S. Lucas mostra-o também chamando seus discípulos desde a aurora. Lemos que Ele vivia ao ar livre, passava noites ao relento, sem ter onde repousar a cabeça. Fazia longas e penosas caminhadas: Tinha compaixão do povo que o acompanhara de longe; entanto também Ele fizera esse percurso e, mais, doutrinando sem cessar. Viajava escoteiro de farnéis, e recomendava aos apóstolos assim procedessem também. Tudo isso faz supor uma saúde robusta e sadia. [15] Mais. Em certos trechos, os Evange-

---

13) J. B. Terrien, La mère de Dieu, II, p. 125.
14) Cfr. F. Prat, Jésus Christ, I, p. 122.
15) Cfr. Karl Adam, Jésus le Christ, p. 116, sg.

lhos deixam entrever que Jesus, durante períodos inteiros, não tinha um instante sequer de repouso.[16]

E isso num pais de tanta ociosidade e indolência natural que os fazia dizer, à guisa de provérbio: "Sempre se está melhor sentado do que em pé, deitado do que sentado; melhor ainda dormindo do que deitado, e melhor enfim morto do que vivo".[17] Realmente, ainda os modernos que tanto apreço fazem da higidez e saúde física, bem podem tomar a Nosso Senhor por modelo de sanidade corporal e ótima disposição dos sentidos e potências orgânicas.

419. A perfeição exterior de Jesus

Aos predicados com que atraía a todos, Jesus somava o de um *exterior belo* e sobremaneira aliciante: "Foi Jesus dotado da suma beleza que era conveniente ao seu estado, de aspecto digno e gracioso, irradiando de seu rosto divina suavidade. *Illam pulchritudinem habuit summe quae pertinebat ad statum et reverentiam et gratiositatem in aspectu; ita quoddam divinum radiabat in vultu ejus*".[18] Durante algum tempo, entanto, adverte Fillion[19], prevaleceu a opinião de que Jesus não fosse dotado de beleza exterior, por causa de falsa e exagerada interpretação do texto de Isaias, referente ao Messias, na sua paixão. Todavia, essa opinião não prevaleceu, e ao "Cristo sofredor" de Isaías sucedeu logo o Messias de David, "o mais belo dos filhos dos homens". Não temos nenhum retrato de Cristo; mas muitas descrições que se pretendem mais ou menos fiéis, tais as de André de Creta, o monge Epifânio, o falso Lêntulo e Nicéforo Calisto. Os traços comuns em todos os documentos são que o Senhor tinha talhe pouco acima da mediania geral, cabelos castanhos, divididos ao meio e caindo sobre os ombros, fronte serena, sem rugas nem manchas, tez um pouco bronzeada, aspecto majestoso e

---

16) Cfr. Fillion, Vie de N. S. J. C., I, p. 385.
17) Cfr. M. Landrieux, Aux pays du Christ, p. 237.
18) S. Tomás, Comment. in psalm. XLIV. Cfr. etiam Faber, Bethléem, II, 128. 19) Cfr. Fillion, op. cit., I, 391.

sereno, barba da cor dos cabelos, basta, não longa, terminando-se em dupla ponta. O monge Epifânio acrescenta a particularidade muito verossímil que Jesus era o vivo retrato de Maria, que, completa o falso Lêntulo, foi a mais formosa mulher que se viu na Judéia.[20] Aí, ainda se diz que jamais o viram rir, o que entretanto é contestado por Willam, com boas razões.[21] Alguns modernos pretendem ver uma confirmação desse tipo de Jesus — que é aliás o tipo aceito pela iconografia cristã, desde as Catacumbas, — nas revelações fotográficas do *"Santo Volto"* de Turim. Depois de fotografar o Santo Sudário e conseguir, por uma circunstância absolutamente estranha ou simplesmente providencial, uma chapa "positiva" — José Enrie assim descreve Jesus, como na realidade o seria: *"Il naso energico e allungato, le occhiale espressive, la fronte alta, baffi e breve barba maschili e degni, bocca affilata e ben disegnata. E' il volto di un asceta, del fondatore di una religione morale perfetta, di un uomo che altamente voleva e sentiva. Non una fantasiosa imagine di uno degli attuali apostoli della umanità, nè il tipo dolciastro di altri deboli settari. Un vero campione umano sta qui distinto e perfetto, quasi fosse scolpito nel sasso".*[22]

Teólogos contemporâneos como Prat e Karl Adam[23] explicam o "Bendito o seio que te trouxe, *Beatus venter qui te portavit"* da mulher do povo que saudou o Senhor, e a resposta "Inda mais felizes os que ouvem a palavra do Senhor e a guardam. *Quinimo beati qui audiunt verbum Dei et custodiunt illud"* de Jesus, no sentido de que esta mulher tivera em vista exalçar a beleza física de Jesus, tanto quanto suas qualidades de espírito e alma, o que teria suscitado a resposta de Nosso Senhor, mais insistindo na formosura espiritual dos que ouvem a palavra de Deus e a guardam.

---

20) Cfr. Prat, Jésus Christ, I, p. 150, p. 526.

21) Willam, Vie de Jésus, p. 102.

22) Apud Dr. R. W. Hynek, La passione di Cristo studiata dalla scienza medica moderna, p. 126.

23) Prat, Jésus Christ, I, 148. K. Adam, Jésus le Christ, p. 115.

420. 3) Na sua alma e sua inteligência

A alma de Jesus gozava, em primeiro lugar, de extraordinária lucidez de pensamento, extensão e profundeza de conhecimentos, em absoluta conveniência com a sua missão. De fato, se é verdadeiro que o corpo de Jesus era dotado de excepcionais qualidades, com maioria de razão o hemos de afirmar de sua alma, que oferecia aos olhares do céu e da terra o espetáculo das mais sublimes perfeições.[24] Plenitude de natureza, suficiente para lhe dar o primado sobre todas as naturezas, plenitude de graça, a maior obra de Deus; plenitude de ciência, adquirida da maneira mais perfeita[25]: ainda quando apenas consideramos a "ciência adquirida", diversa da visão beatífica e da ciência infusa, ordens diferentes de conhecimento, na alma de Jesus. Nada igualava a penetração da inteligência de Nosso Senhor, a certeza da percepção, a tenacidade da memória, a retidão do juízo, a segurança das decisões. Nenhuma tara hereditária lhe obnubilava o espírito, nenhuma nuvem de paixão desordenada se interpunha entre Ele e a verdade. Via os efeitos nas causas, as consequências nos princípios, os princípios nas consequências. E pois, em pouco tempo, Ele pôde enriquecer a inteligência com imenso tesouro de conhecimentos.[26] Além de que, Jesus não era pensador que vivesse sòmente confinado dentro em si, no fundo da própria alma; tinha, ao contrário, bem abertos os olhos para as realidades que o cercavam, observava as minúcias, ainda as mais pequeninas[27], de tal sorte que suas parábolas eram a expressão exatíssima da vida que observava ao derredor, e que Ele aplicava com maestria incomparável.[28] Oxalá visássemos sempre, na educação da nossa inteligência, da nossa imaginação e das mais faculdades de nossa alma, a essa figura incomparável, entanto profundamente humana!

24) Cfr. Fillion, op. cit., I, 395.
25) Cfr. Faber, op. cit., II, 107, sg.
26) Cfr. Prat, op. cit., I, p. 134.
27) Cfr. Fillion, op. cit., I, 402, sg.
28) Cfr. Willam, Vie de Jésus, 224, sg.

421. A sua vontade

Aqui, eminentemente, Jesus é modelo acabado. Vemo-lo, em efeito, agir sempre com inabalável firmeza de vontade, absolutamente dirigida para a finalidade de sua vida, o seu ideal, a que obedece com fixidez tenaz, com sacrifício de tudo o mais, inclusa a própria vida. Fá-lo, entanto, com toda a simplicidade, como se nada mais natural houvera do que esse cumprimento de sua missão e de sua tarefa, da qual, todavia, nada o demove, nem o amor da família, dos amigos, dos cômodos, da vida. Essa decisão viril transparece de suas palavras: "Vim para isto" "Não fui enviado senão para aquilo" "Seja o vosso sim, sim; o vosso não, não". Aos doze anos, à pergunta de Maria, quando o reencontrou no Templo, obtempera com a maior naturalidade: "Não sabeis que me tenho de ocupar das obras de meu Pai?"

Às tentações do demônio, revida com *decisão e firmeza modelares*, com clareza, penetração e resolução decisiva. O mesmo, quando os parentes o queriam afastar do cumprimento de sua missão. Idem, quando o próprio Pedro quis dissuadi-lo. Não retém os discípulos que o querem abandonar, à revelação de uma doutrina difícil. [29]

Assim, a vontade de Jesus era forte e sincera. Uma *sinceridade* que se não acomodava com exageros interessados, nem com vãs promessas. Límpida, a tal ponto que toda duplicidade e qualquer dubiedade dela se excluía, consoante Ele o ensinava: "A lâmpada de vosso corpo é o olhar; quando o olhar é simples, todo o corpo é luminoso; mas se o olhar é mau, todo o corpo anda em trevas". Nenhuma política, logo, nenhum próprio interesse, complacência com os ricos e grandes. *"Nettezza!"*, a palavra única que usava S. Catarina Adorna, para explicar quanto ela contemplava em Jesus. [30]

Esta obsessão simples do próprio dever, Jesus levou-a *ao heroísmo*. Como a trajetória inflexível de uma flecha ou como um raio de sol, compara Lorson [31], a von-

29) Karl Adam, op. cit., p. 121, sg.
30) Cfr. L. Grandmaison, Jésus Christ, II, 119, sg.
31) Lorson, Le visage humain de Jésus, p. 67, sg.

tade humana de Jesus foi forte até o heroísmo, afirmou-se em circunstâncias dificílimas, aceitou a vontade do Pai, ainda quando Ele exigia os maiores sacrifícios. O que permite avaliar a força de uma alma é a sua atitude perante a dor e a morte. Jesus, nesta conjuntura, foi sublime: conhecia antecipadamente todos os horrorosos tormentos físicos e morais a que seria sotoposto, e entanto falava aos apóstolos de sua paixão e morte, com serenidade, com naturalidade, mais pensando em defendê-los contra o escândalo e a pusilanimidade deles, do que cogitando dos próprios tormentos. Aceitou serenamente ser entregue aos carrascos e pôs a sua vida "porque Ele o quis, *quia Ipse voluit*". Que esplêndido modelo para a formação da vontade, a contemplação diuturna e a afetuosa meditação sobre os passos e as palavras de Jesus!

422. A força de vontade de Jesus no seu ministério

Os atos de seu ministério provam que farte a decisão de sua vontade. Ele não hesita, nunca volta atrás, não se preocupa nem se inquieta. Sua atitude é sempre intimorata, perante fariseus a quem argue de rosto; ante os grandes, Herodes, a quem claramente chama raposo; os vendilhões, cuja cólera arrosta tranquilamente. Não ilude a ninguém, e procura ganhar os homens pelo bem real que Ele lhes quer dar. Declara francamente o que espera aos que o seguirem, nada dissimula, nem mesmo as condições mais duras. [32] Todos, quase, os seus contemporâneos esperavam um Messias glorioso e dominador; ainda os próprios apóstolos. Jesus os dissuade já desde o início de seu ministério com as bem-aventuranças do sermão da montanha, o primeiro grande discurso, em que Ele com toda a energia se insurge contra essas falsas esperanças messiânicas. [33] Jesus exige dos que o querem seguir, a mesma coragem de heroísmo e abnegação, a mesma força de vontade levada à renúncia de tudo, para obter a realização do próprio dever e da última finalidade: "Se al-

[32]) Cfr. Meschler, Jésus, p. 103.
[33]) Cfr. Willam, La vie de Jésus, p. 187, sg.

guém quer vir empós de mim, renuncie a si mesmo e tome a sua cruz todos os dias". "O que põe as mãos ao arado e olha para trás, não é digno de mim". "Se alguém não odeia o pai e a mãe e os parentes e a si mesmo, por amor de mim, não é digno de mim". "Vai, disse ao jovem que o queria seguir, vende quanto tens, dá aos pobres e depois vem e segue-me". [34]

Entanto, Jesus era um *lider.* Ele chama e ninguém resiste à sua voz. Os discípulos nele sentem o Mestre, e assim o respeitam e seguem. Tremem até ante ele, nota S. Marcos. Seja a respeito de seus discípulos da Judéia, seja a respeito de seus discípulos de todos os tempos e lugares, é bem verdadeira a palavra de Bossuet: "As suas palavras são um como aguilhão que nos não permite repousar. Ele nos fixa com clareza irretorquível a direção na qual havemos de caminhar". [35]

A força de vontade de Jesus, que Ele também queria em seus discípulos, aparece ainda na sua argumentação e maneira de ensinar. Ele traz parábolas severas, o senhor cheio de cólera, o castigo das trevas exteriores, o rei que arrasa as cidades, etc. A fim de que todos compreendam e conheçam com clareza o caminho que têm de palmilhar, apesar de todos os impecilhos.

423. As paixões e emoções em Jesus

Possuidor da natureza humana em todo o seu complemento, Jesus experimentou também as emoções e paixões. A fim de traçar a diferença entre as paixões como nós as sofremos, desordenadamente, e as que Jesus experimentava, a grado de sua vontade santíssima, atesta S. Francisco de Sales[36], S. Jerônimo e a Escola chamam às paixões do Salvador *propaixões,* em reverência à sua Pessoa santíssima. Não é entanto menos verdade que Ele realmente as quis experimentar, para exemplo nosso e porque nele era perfeita a nossa na-

---

[34]) Cfr. K. Adam, op. laud. 123, sg.

[35]) Cfr. Grandmaison, op. cit., II, p. 82.

[36]) S. Francisco de Sales, Traité de l'amour de Dieu, l. I, c. III.

tureza humana. Indignava-se contra os fariseus e os vendilhões, era um lutador quando defendia a verdade, embora sempre com pleno domínio de si mesmo, combinando os opostos. Nele, observa Goodier[37], vizinhavam sem espanto a cólera e o amor, as palavras rudes aos fariseus e as dulcíssimas expressões para com as crianças, e tanto mais empuxado nos apertos do povo, tanto mais fàcilmente sorria aos que lhe queriam estar próximos. Nunca se afastava desse equilíbrio perfeito: *"Homme véritable, homme complet,* pondera Grandmaison, *homme d'un temps et d'une race passionés, dont il ne refusa que les étroitesses et les erreurs, il a ses enthousiasmes et ses saintes colères. Il connaît ces heures où la force virile s'enfle comme un fleuve et semble se décupler pour se répandre. Mais ces mouvements extrèmes restent lucides: pas d'exagérations de fond, pas de petitesse, de vanité, nul enfantillage, aucune trace d'amertume égoiste et intéressée. Agitées, frémissantes, bouillonantes, les eaux d'un gave restent limpides".* [38] E ainda: Em Jesus, a sublimidade no equilíbrio. Nada de alternativas bruscas, saltos repentinos, impulsos generosos seguidos de profunda depressão, defeitos a que não fogem os grandes homens, ainda os santos.

Tudo por causa de sua vida íntima, profundamente *unida ao Pai,* cuja vontade sempre fazia, cujo nome disse no Templo, na sua primeira palavra, e na cruz, na sua derradeira agonia. Sobretudo nisso Ele é nosso modelo, nesse olhar fixado na vontade divina. Fora dessa atitude, em efeito, toda vida, ainda a mais brilhante, as mais sublimes ações, mesmo as do Homem-Deus, seriam, do ponto de vista moral, destituídas de todo valor, e imensa ilusão. [39]

b) Jesus Cristo, perfeito modelo e padrão de Educação na comunidade

424. a) Familiar, modelo de amor, obediência e renúncia

Testemunham os Evangelhos a obediência de Jesus aos pais, numa palavra simples que se estende espaço de

---

37) D. Alban Goodier, The public life of our Lord Jesus Christ, p. 293, sg.
38) Grandmaison, op. cit., II, 115.
39) Cfr. Meschler, Jésus, 100.

trinta anos: "Ele lhes estava sujeito, *Et erat subditus illis*", sujeição plena, como convinha a Ele tão perfeito: sujeição de obras, sujeição de coração, — modelo perfeito para os jovens ainda na fase em que se experimentam tão vivos pruridos de emancipação prematura.[40] Ele amava a sua Mãe, mais do que jamais homem algum amou a sua, porque mãe alguma, como Maria, foi digna de amor de um filho, e porque Ele era o Filho perfeito, cujo coração tinha uma potência de amor incomensurável. Esse amor, entanto, não era habitualmente manifestado em carícias lânguidas, mas forte e viril, e não o impediu de, no momento marcado pelo Pai, afastar-se de Maria para a sua missão de sacrifício e de morte.[41]

Além de Maria e José, parece conviviam com Jesus os demais parentes[42], com quem teve igualmente as relações de afeto, respeito e obediência. Mas também a estes, Ele soube afastar quando lhe quiseram impedir a missão de salvação que o trouxera ao mundo. Longe de nos escandalizar a narrativa evangélica em que Jesus, procurado pelos parentes, não parece querer ouvir a voz do sangue e os repulsa, ela nos há de ensinar a verdadeira regra que seguir, ao colidirem os afetos de nosso coração, ainda os mais caros, com os imperativos de nosso dever. Ainda e sempre, Nosso Senhor é modelo total.

425. b) Jesus na comunidade social e seu senso das realidades

Muitas vezes a educação individual, mal entendida, perturba a adaptação social. Em Jesus, muito ao invés, a sua vida na sociedade coeva é notável por acabada adaptabilidade e conhecimento pleno das realidades do tempo. Seus inimigos procuram e não acham em que atacá-lo. Os escribas vêm a Ele, e são respondidos com argumentos de quem perfeitamente sabe manejar também a dialética por eles usada. Quando os fariseus o enfrentam, Ele lhes revida com os usos deles, como nas curas

[40]) Cfr. T i h a m e r T o t h, Le Christ et la Jeunesse, p. 39, sg. [41]) Cfr. L o r s o n, op. laud. 82, sg.
[42]) Cfr. P r a t, op. cit., I, 138.

que realizava aos sábados, justificadas pelo que os fariseus também aos sábados faziam com os animais. Mais: Nosso Senhor obtém que os seus ouvintes voltem à verdadeira realidade, e à simplicidade natural, quanto à observância, por exemplo, dos preceitos da lei, tão dificultada pelos fariseus, a tal ponto que se tornara impossível a sua execução. E Jesus, fazendo-o, vai até o fundo dos corações, não legislando sòmente acerca das obras e das palavras, como os fariseus, mas também sobre os pensamentos e afetos do coração, de onde parte toda a malicia e toda bondade dos atos do homem. Jesus não foi um sonhador, um fanático, um "extático", mas teve o mais nítido e perfeito senso da realidade e dos homens seus coevos. [43] Demonstram-no vivamente suas parábolas e maneira de ensinar, tão familiar, tão adaptada à vida judaica: o pescador, o cultivador, o que vende pérolas preciosas, o que trabalha por dia e espera ser contratado, o semeador, as flores do campo, a mulher que põe o fermento na farinha, o cortejo nupcial, etc., são concretas realidades, cotidianas na vida dos que o ouvem. Seu pensamento se move na esfera familiar, suas expressões buscam também as citas bíblicas que todos conhecem, sua dialética é a de seu tempo, seu estilo é nìtidamente oriental. [44] Ninguém tanto se adaptou a seu tempo.

426. c) Na intimidade de seu trato com os homens

Sendo Deus, Jesus era profundamente homem, no contacto íntimo com os que se lhe acercavam: todos experimentavam imediatamente por Ele uma profunda simpatia, apenas o vizinhavam, sentindo entanto que Jesus era verdadeiramente um dentre eles. [45] O amor ao Pai desdobrava-se no Coração do Salvador, num imenso amor aos homens, — dois amores que, mais que suas palavras, ocuparam totalmente seu Coração e suas ações. [46]

43) Karl Adam, op. cit., 139, sg.
44) Grandmaison, op. cit., II, 108.
45) Goodier, op. cit., p. 277.
46) Cfr. Fillion, op. cit., I, 419.

Entretanto, avisa Karl Adam[17], o amor de Jesus aos homens não era o culto da Humanidade, amor entusiasta e cego que tudo transfigura e idealiza sem ver as realidades. Não. Ele vê o homem tal qual é, o homem nas suas fraquezas e contradições. Assim recebia Jesus os fariseus, os pecadores, Jerusalém, os próprios discípulos. Até nas crianças, suas prediletas, Ele vê os caprichos, as teimosias e as leviandades que acompanham essa idade despreocupada. Ele não quer o fogo do céu, nem que se arranque o joio. Trata com infinita comiseração a pobre adúltera. Manda a Pedro que perdoe setenta vezes sete vezes. Dos mesmos algozes que o crucificaram Ele conhece com realidade mas com heroísmo, que "não sabem o que estão fazendo", e por isso impetra perdão para eles ao Pai. O amor de Jesus é sempre misto de compaixão.

Seria necessário falar de suas *amizades?* Sim, Ele experimentou esse inefável sentimento, da maneira por que um Deus feito homem a poderia conceber: quando encontrava uma alma particularmente pura ou extraordinàriamente generosa, testemunhava-lhe afeição especial, como o lemos a respeito de João, "o discípulo amado, *discipulus quem diligebat Jesus*", e de Lázaro, a cuja morte chorou, "não recusando ao túmulo de um amigo a ternura de suas lágrimas". [18] Não há dúvida: Jesus é bem um de nós, para que possamos ser iguais a Ele. Não há condição de nossa existência e de nossa personalidade humana onde o não encontremos por modelo a apontar-nos a trilha única e salvadora.

427. d) Na submissão às condições da vida

Ele aceita, por exemplo nosso, as *condições da natureza*. Espera trinta anos, antes de começar a ensinar. Quantos jovens, observa Tihamer Toth[19], pretendem a todo custo adiantar seus anos... esquecidos de contemplar este exemplo de Jesus, preparando-se durante

---

17) Karl Adam, op. cit., p. 148, sg.

18) Lacordaire, Sainte Marie Madeleine, p. 62. Cfr. Willam, op. cit., p. 419.

19) Tihamer Toth, op. cit., 53, sg.

trinta anos, antes de sua vida pública, e esperando, no silêncio e na oração, que chegue a sua hora.

Ele aceita as condições *políticas* e *sociais:* Satã lhe sugere uma revolta política e Ele rejeita. Os discípulos se queixam do massacre dos galileus e Ele, em lugar de lhes dar razão, vale-se da oportunidade para uma lição de penitência. Manda entregar a César o que é de César, tomando sempre as condições de seu tempo como elas o eram realmente e não como talvez seria melhor que fossem. Modelo para todos os que tão fàcilmente criticamos tudo e todos, máxime em se tratando de autoridades, legalmente constituídas entanto.[50]

Jesus aceita as próprias condições *religiosas* de seu tempo. Vai ao templo na idade de doze anos, para satisfazer o preceito legal, assiste às festas rituais, paga o dinheiro do templo, acata o que dizem os sacerdotes, embora não lhe esqueça premunir seus ouvintes contra o que fazem esses ministros indignos. Não esquece os jejuns prescritos, e até no seu vestuário acomoda-se às formalidades e usos coevos. Exemplo sempre, e sempre modelo nosso, em tôdas as circunstâncias.

428. c) Jesus é causa exemplar-eficiente, inesgotável de aspectos e inexaurível de recursos, para a reta e digna educação de todos os homens

Nota Karl Adam[51] as diferenças entre os santos, no decurso dos séculos, e como em cada um deles verificamos o cunho de seu tempo, tão vivamente que às vezes nos desconcertamos. Um só continua sempre moderno, sempre atual, pertence a todas as épocas — o Deus feito homem, Jesus Cristo.

Mas, não sòmente Jesus é causa exemplar, inesgotável de aspectos, porquanto, segundo o que acabamos de ver, tôdas as circunstâncias e idades da vida humana nele se podem mirar, para aprender e imitar; não sòmente é inexaurível de recursos, porquanto todos a Ele podem re-

---

[50]) Cfr. Karl Adam, op. laud. 145.
[51]) Karl Adam, Le vrai visage du Catholicisme, p. 291.

correr, — mas ainda é *a fonte mesma* de todos esses recursos, em todas as situações da vida, exemplar e, a um tempo, causa de nossa verdadeira educação e santificação, que outro não pode ser o alvo mirado pela formação cristã e pela educação católica. S. Tomás aplica a Jesus a palavra de Zacarias: "Eis aqui um homem cujo nome é Oriente", porque, explica o Angélico, Ele é a fonte de todas as virtudes nos seus irmãos [52], de tal sorte que bastou a Jesus um ministério relativamente curto para mudar a marcha da história e transformar o caráter da vida humana. [53]

Jesus, efetivamente, não o operava sòmente enquanto vivia; ainda hoje e sempre o há de realizar, pela união de sua graça, da qual provém tudo quanto temos de luz e de conhecimento [54], e sobretudo pela união inefável de sua Santa Eucaristia, onde temos sua Pessoa viva, para nosso aperfeiçoamento individual, assim como a união de todos, no mesmo Sacramento, na mesma Graça, no mesmo Jesus, *"ut omnes unum sint"*. Se não o podemos imitar na perfeição de sua natureza e de suas obras admiráveis, temos todos a obrigação doce e sagrada de o fixarmos como nosso Ideal, de buscarmos copiar sua alma, segui-lo nas circunstâncias todas de nossa vida, a fim de que, "totalmente moldados em Cristo", nele seguros permaneçamos para sempre:

In Christo totus,
In Christo tutus. [55]

LAUS DEO ET MARIÆ

---

52) S. Tomás, Comment. in Joan., p. 209.
53) Crooker, apud Fillion, op. cit., I, p. 429.
54) Cfr. S. Tomás, op. cit., 197.
55) Cfr. Tihamer Toth, op. laud., p. 168.

Sumário Analítico

(As indicações referem-se aos números marginais do texto)

D

G

H

J

O

R

T

Índice de Autores
cujos nomes ou doutrinas vêm citados na presente obra

(As indicações referem-se aos números marginais do texto)

Índice Geral

Capitulo IV

CAUSA EFICIENTE NA EDUCAÇÃO

Capítulo V

CAUSA MATERIAL NA EDUCAÇÃO

Capitulo VI

CAUSA FORMAL NA EDUCAÇÃO

Capítulo VII

CAUSA EXEMPLAR NA EDUCAÇÃO